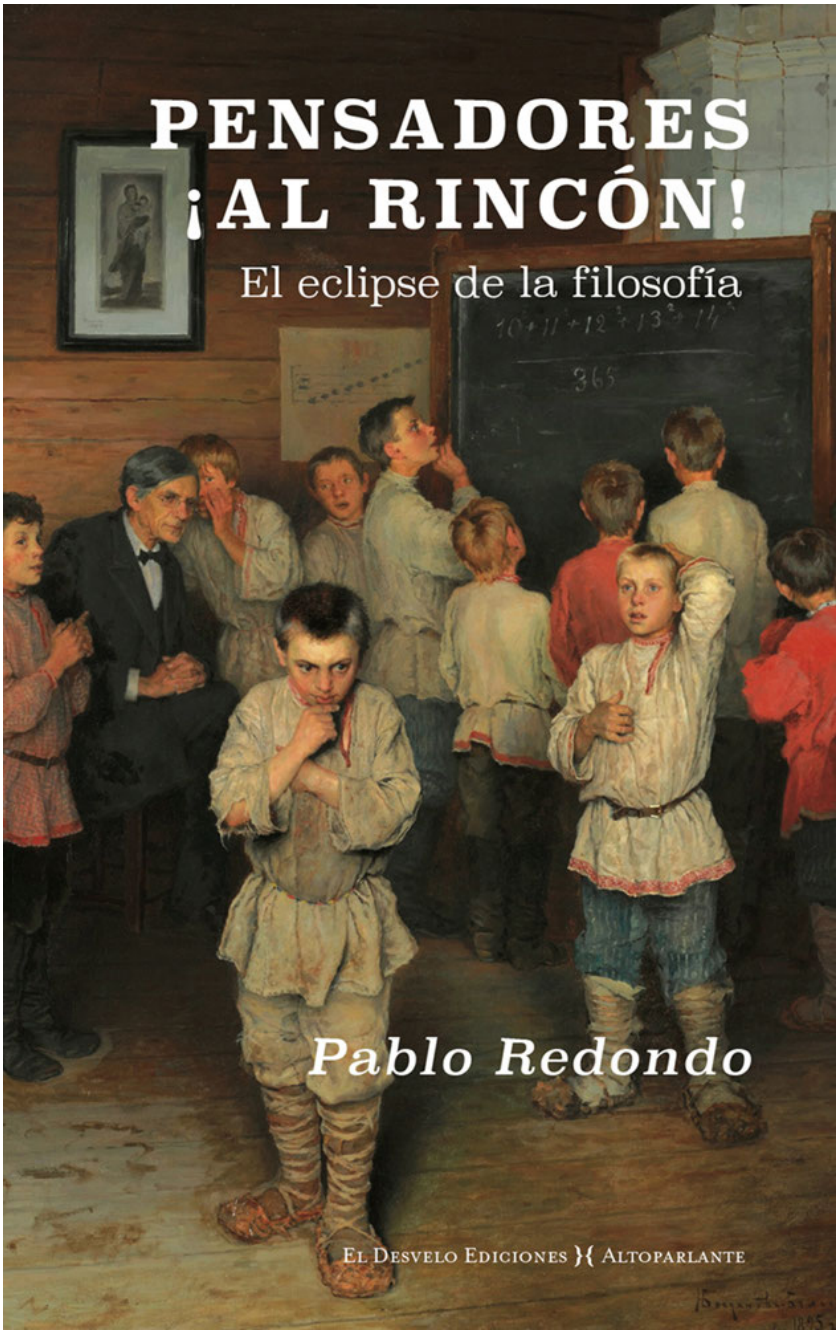
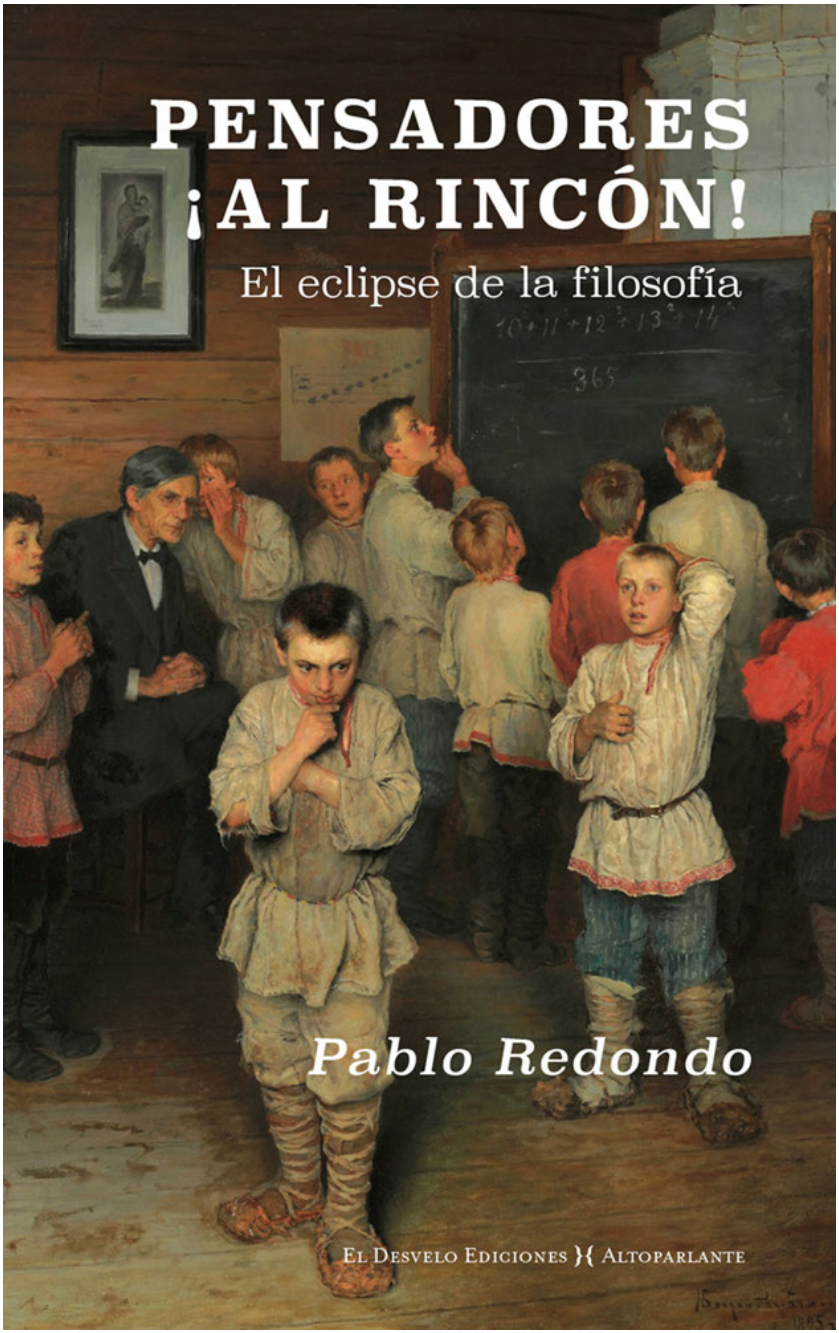

PENSADORES
¡AL RINCÓN!
El eclipse de la filosofía
Pablo Redondo
El Desvelo Ediciones }{ Altoparlante


PENSADORES
¡AL RINCÓN!
El eclipse de la filosofía
Pablo Redondo
El Desvelo Ediciones }{ Altoparlante

PENSADORES, ¡AL RINCÓN!

El eclipse de la filosofía

Pablo Redondo

El Desvelo | *Altoparlante*

Primera edición en papel, mayo de 2021

Primera edición epub, marzo de 2023

El Desvelo Ediciones

Paseo de Canalejas, 13-3ºA

39004-Santander

Cantabria

www.eldesvelo.es

eldesveloediciones@gmail.com

@eldesvelo

© de la obra original, Pablo Redondo, 2021

© de la imagen de cubierta, Aritmética mental, en la escuela Rachinsky,

Nikolay Bogdanov-Belsky 1895

© del diseño de cubierta e interior, Bleak House, 2021

© de la edición, El Desvelo Ediciones, 2021

ISBN papel: 978-84-123544-1-6

ISBN epub: 978-84-126797-1-7

IBIC: HP

Producción del ePub: booqlab

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Presentación

En cierta ocasión, me reenviaron un tuit de un estudiante que había encontrado en las redes sociales el medio idóneo para expresar su opinión sobre la filosofía. «Me pregunto porque la filosofía es obligatoria», escribió. El contexto de otros mensajes que había publicado dejaba ver su intención: lamentar que se le hiciese pasar por una asignatura a la que no encontraba interés ni aplicación práctica alguna. Sin embargo, víctima de una mala pasada de la ortografía, acabó tuiteando un aforismo brillante que ya hubiesen querido para sí los valedores más abnegados de la filosofía.

Esta especie de haiku involuntariamente concebido daba que pensar. Querer decir algo y acabar escribiendo justamente lo contrario aparecía como el epítome de las dificultades de comprensión y de expresión de varias generaciones nacidas ya en la era digital. Integrados en un sistema educativo convertido en campo de batalla de ideologías y de líneas pedagógicas dudosas, muchos jóvenes culminan la formación académica media sin poder comprender del todo un texto de cierta complejidad e incapaces de expresar correctamente por escrito lo que han leído. En relación con estas dificultades, el tuit invitaba a reflexionar sobre el lugar de la filosofía en la lista de inquietudes de la sociedad actual; asimismo, que el pretendido lamento con forma final de elogio se hiciese viral en las redes sociales, brindaba la oportunidad de indagar de qué modo influyen los usos y costumbres digitales en la lectura y en la escritura y, ante todo, en las perspectivas de futuro de la filosofía misma bajo las leyes de ese mundo digital.

Anudando estas cuestiones, el propósito del libro es mostrar que, como producto intelectual con una larga tradición a sus espaldas y con protocolos de trabajo bien definidos, la filosofía está entrando en un rincón en penumbra. Es una disciplina dependiente en gran medida de hábitos sólidos de lectura y de escritura. La experiencia docente me indica que estos se están debilitando a una velocidad lo suficientemente rápida como para haber podido constatar en poco tiempo su desplome; un declive del que el uso intensivo de la

tecnología es en parte responsable. Cuando la capacidad de leer y de comprender textos de diverso tipo merma, la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía encuentran cada vez más obstáculos. A muchos bachilleres les cuesta entender el fondo de un artículo de un suplemento dominical. Con estas carencias, no es probable que se vayan a interesar por textos literariamente elaborados ni por los del canon filosófico occidental; si los hábitos lectores y reflexivos no se robustecen en la etapa formativa, es improbable que estos jóvenes se conviertan espontáneamente en amantes del pensamiento; y sin lectores experimentados y bregados en la reflexión sobre los textos, el futuro de la filosofía es tan previsible como el de un equipo de fútbol sin cantera ni campo para entrenar. El incómodo rincón de pensar, como ese al que mandan a los niños díscolos, será el reducto de un pequeño grupo de pensadores con un número de seguidores cada vez más escaso.

A las circunstancias que permiten hablar de este futuro está dedicada la segunda parte, la principal y más extensa. En ella se abordan los cambios de los modos de leer, escribir y pensar que presagian ese inseguro porvenir; como telón de fondo, aparece frecuentemente la situación de la educación y su deterioro por ahora imparable. Este tiene múltiples causas: una es haber desoído las enseñanzas y advertencias que grandes autores llevan siglos haciendo. Se han ignorado a menudo como antiguallas que nada aportan al presente. Sin embargo, constituyen un bagaje estimable y, con la pertinente actualización, son aprovechables para intentar enderezar el rumbo de los acontecimientos.

Desde esta convicción, en la primera parte se reivindican enseñanzas y avisos de los clásicos: de Platón aprendemos lo exigente que puede llegar a ser la actividad intelectual; de Descartes, que el momento de la decepción no siempre es eludible en el aprendizaje; de Hume, la importancia de las buenas maneras; de Kant, que el juego no puede ser el criterio que dirija todo el proceso de enseñanza; de Hannah Arendt, los peligros que hay que sortear para no agravar los problemas educativos, etc.

Esta primera parte consta de capítulos independientes. Cada uno aborda un tema que no presupone el anterior ni anticipa el siguiente, aunque todos comparten un aire de familia. Cabe leerlos

de manera salteada, dependiendo de los intereses en cada caso. Los de la segunda parte, en cambio, guardan mayor relación entre sí. Unos llevan a otros y conviene leerlos en el orden en el que aparecen.

No he rehuido el tono crítico, de preocupación y de protesta por el inquietante arrinconamiento del pensamiento. No soy especialmente optimista sobre la pervivencia de la reflexión filosófica ni sobre la vigencia de los valores imprescindibles para que cualquier ciudadano afronte con aplomo los desafíos intelectuales y existenciales del siglo XXI; aun así, me resisto a caer en el catastrofismo. Estamos en una situación que aún se puede revertir, y para ello contamos con algunos aliados: jóvenes extraordinarios que no se reconocerán en todo lo que aquí se puede leer sobre su generación: Daniel, Verónica, Carlos, Patricia…, los tengo por héroes contemporáneos que conservan la curiosidad y el entusiasmo por el conocimiento en un ambiente adverso; merecen algo mejor de lo que se les está ofreciendo. Me han venido a menudo a la mente cuando escribía; también he pensado en Miryam, que me animó desde la primera página.

Salamanca

Primavera de 2020

FILÓSOFOS EDUCADORES, Y VICEVERSA:AVISOS PARA EL PRESENTE

Sócrates vs. Instagram

De una cultura de nobles guerreros a una de ciudadanos instruidos; así se ha resumido la historia de la educación en la antigüedad griega que consolidó la base de tantos aspectos de la civilización occidental1. En el siglo VII a. C. era impensable que alguien ajeno a la aristocracia caballeresca tuviese acceso a una cierta formación. Solo la élite daba educación a sus hijos, para que continuasen con el estilo de vida privilegiado propio de su clase. Se ha repetido a menudo que el maestro de la época es Homero. No se leían o escuchaban sus textos esperando obtener datos fidedignos sobre los acontecimientos del pasado; no era un interés histórico el que animaba el trabajo educativo, sino que el propósito al leer las gestas de los héroes era encontrar ejemplos a seguir.

Homero afianza los fundamentos de la educación practicada durante largo tiempo, consistente en que el aristócrata adquiera habilidades técnicas para integrarse en el modo de vida que le espera de adulto y, por otro lado, en que asuma un ideal ético, un modelo que no puede perder de vista y al que tiene que ir aproximándose. Aquiles es uno de esos modelos. Ante el dilema de disfrutar de la seguridad y placidez de la vida en el gineceo en el que se ocultó en su juventud, una vida cómoda pero sin honor, o bien abandonar el espacio de protección, ir a la batalla y asumir la muerte para obtener la gloria; ante esa alternativa, eligió la segunda opción y legó como enseñanza que la vida no alberga el valor máximo, que se puede sacrificar por un valor superior y que incluso es necesario hacerlo si se quiere vivir con autenticidad. El héroe llega a ser dichoso si se valora a sí mismo y se afirma por encima del común de los mortales. No hay ocasión para una vida plena si queda apegado a pequeños placeres y espera disfrutar de ellos rutinariamente hasta la vejez. Aquiles quiere descollar, aventajar a los competidores, completar hazañas que le hagan destacar ante los demás y lo encumbren como el primero; y Homero, poeta y educador, expone estos episodios y perfila con detalle el ejemplo, el paradeigma que hay que imitar.

Con el tiempo, la educación abandona el carácter aristocrático y heroico y evoluciona lentamente hacia una cultura libresca, más intelectual, menos escorada al mejoramiento físico. Se concibe como la tarea de toda una vida, como el proceso en el que se va extrayendo poco a poco un hombre formado del niño que uno fue. El conocido concepto de paideia, tan difícil de traducir sin dejar fuera alguno de sus sentidos, es el conjunto de técnicas empleadas para que el pequeño se convierta en hombre; expresa también el proceso de toda una vida que logra la mayor concreción posible del ideal humano. En ese sentido, resulta llamativa para los estándares actuales la mentalidad griega, que no considera tan importante analizar la psicología del niño para adaptar la educación a las características propias de la edad. No se entiende la infancia como un fin en sí, sino como un estado que es preciso superar. La formación del hombre como objetivo prioritario y como condición de posibilidad para desempeñar una actividad técnica o intelectual: este parece ser el propósito de la educación clásica.

También en Sócrates se detectan algunos de estos rasgos. «Sócrates es el fenómeno pedagógico más formidable de la historia de Occidente»2, escribió Jaeger. Este personaje ágrafo, del que tanto y tan diverso se ha dicho, se veía a sí mismo como un médico de almas, un facultativo especialista en el hombre interior. Una de sus preocupaciones recurrentes es procurar el bienestar de las personas que trata. El cultivo del alma, más que el del cuerpo, es la meta del esfuerzo educativo. El alma no es una parte separada, no pervive cuando el cuerpo se corrompe; es más bien una forma consciente de vida que caracteriza a los humanos y determina las peculiaridades de su existencia. Para cultivarla, los bienes materiales, siendo necesarios, no pueden merecer una atención constante y menos aún obsesiva. Lo apropiado es el cuidado de lo intelectual en un cuerpo por cuyo equilibrio también hay que velar (el famoso mens sana in corpore sano, en la versión latina); estamos ante un proceso de emancipación, desde las servidumbres impuestas por los impulsos cuando no están embridados, hasta el punto en que la razón ocupa el puesto de mando. La autonomía moral, el autocontrol, la reflexión y la independencia con respecto a los impulsos: los atributos del hombre bien educado.

Homero y Sócrates proponían modelos existenciales y morales,

desplegaban un catálogo de virtudes que todo caballero o ciudadano tenía que seguir si quería ser merecedor de esa condición. Al mencionar los paradeigma clásicos, se piensa inevitablemente, por comparación, en los modelos de la actualidad. Hay notables ejemplos positivos en el deporte y en otros campos (aparece con frecuencia el nombre de Rafael Nadal) que aúnan valores deseables: el tesón, la capacidad de hacer frente a la adversidad, el esfuerzo, la ambición por ganar respetando al contrario, la educación en las declaraciones y con los aficionados, etc. Pero hay motivos para pensar que ejemplos como el balear tienen competidores que utilizan artes no tan nobles como él en la pista.

Las redes sociales establecen y dominan la jerarquía de valores de muchos jóvenes hasta un punto que no es fácil de comprender para un adulto. Los que vivimos a caballo entre dos épocas, la denominada analógica y la digital, nos beneficiamos de lo mejor de los dos mundos y nos resulta más fácil mantener una sana distancia preventiva frente a ciertos fenómenos. Quienes solo han respirado en Instagram, carecen de las herramientas profilácticas para prevenir que esa red social o cualquier otra se convierta en un a priori trascendental, en condición de posibilidad de su percepción y comprensión del mundo. Lo que allí aparece está envuelto para ellos con el halo de lo ideal, del ejemplo preeminente y normativo; y suelen aparecer cosas de todo pelaje, siendo esta diversidad a veces desnortada uno de los mayores peligros: cualquier fenómeno puede convertirse en un potente referente, tanto la conducta éticamente aceptable como la absolutamente censurable.

Los modelos griegos eran estables, sólidos, se habían propuesto mucho tiempo atrás y el peso de la tradición los mantenía vigentes. Los actuales son efímeros, frágiles en el sentido de que cualquier pequeño incidente o el aburrimiento de un público acostumbrado al vaivén de estímulos puede hacerlos caer, y no los ha formado ni transmitido ningún adulto con autoridad reconocida, sino que son de algún modo una creación colectiva de los usuarios. Con los likes y las horas dedicadas a seguir a sus instagramers favoritos, aquellos generan y consolidan modelos que luego ellos mismos seguirán.

Que un adolescente sea reacio a aceptar con mansedumbre el

mundo que el adulto le presenta es un hecho repetido en todas las épocas. Aunque las propuestas que este hacía se recibiesen con desconfianza, tradicionalmente ofrecían una jerarquía de valores y modelos con rasgos perfilados, compartidos en general por la cultura del momento. Una de las diferencias con la situación actual es que los ejemplos tradicionales se han desdibujado —esto es ya una obviedad— y a un adolescente no le resulta fácil encontrar otros inequívocamente positivos. ¿A dónde puede acudir con garantías? Con las virtudes que tengan las redes sociales en las que pasa muchas horas al día, muchas, no ponemos demasiadas esperanzas en ellas, tampoco en los medios de comunicación en los que eventualmente se informa y entretiene… Quedan el centro educativo y la familia, dos instancias que se enfrentan a dificultades in crescendo. Los padres que aspiran a educar a sus pequeños en valores como el esfuerzo, el dominio de uno mismo, cierto control de los sentimientos caprichosos y egoístas, el fomento de la paciencia imprescindible para el estudio, etc.; esas familias (y con ellas los centros educativos, cuyo propósito se supone que es fomentar valores semejantes a estos, entre otros), se ven obligados a ir a contrapelo de una sociedad en la que no encuentran respaldo. Nadar a contracorriente es extenuante; también educar lo ha sido no pocas veces, pero antaño las familias y la escuela veían que su ideario coincidía en gran medida con el de la sociedad. El niño recibía desde diferentes ámbitos un mensaje nítido y coherente que iba empapando su carácter. Hoy, únicamente tiene que encender la televisión o navegar con el móvil para sacudirse lo que tan trabajosamente se le ha transmitido. Unas pocas emisiones de Mujeres y hombres y viceversa pueden echar a perder el trabajo de meses de la más voluntariosa entente entre padres y profesores.

_____

1. Véase Henry-Irenee Marrou: Historia de la educación en la antigüedad, traducción de Yago Barja de Quiroga, Akal, Madrid, 1985, p. 10.

2. Werner Jaeger: Paideia. Los ideales de la cultura griega, traducción de J. Xirau y W. Roces, FCE, México, 2000, p. 403.

Las exigencias del filósofo

La filosofía no ha tenido una vida especialmente sosegada. Desde su aparición en la antigüedad clásica, tuvo en la retórica a una competidora correosa. Con el peso que alcanzó Platón, por ejemplo, y con la influencia que de hecho ha ejercido durante más de dos milenios, en cuestiones educativas resultó vencido por la retórica; fue esta la que logró imponer a la posteridad su ideal pedagógico3. A medida que avanza la civilización clásica, la retórica, sus métodos, intereses y fines obtuvieron ventaja. Su importancia venía dada porque se veía en su dominio un correcto uso del pensamiento e incluso un signo de saber vivir bien en general. Hoy en día, la retórica tiene cierta mala fama. A veces se entiende como el despliegue de artificios verbales, falsedades encubiertas para manipular o engañar al auditorio sin que este lo note. Aunque algo de verdad podía haber en el tópico, la formación retórica que se fue imponiendo a la filosófica tenía un sentido mucho más amplio y rico: dotaba de técnicas precisas que, una vez dominadas, permitían la expresividad personal matizada.

Sócrates había manifestado hondas discrepancias con la retórica. Esta elabora discursos para presentar un tema, pero aquel le reprocha que subordina el contenido a una forma agradable que solo regala los oídos. En cambio, el conocimiento filosófico quiere llegar al núcleo de la naturaleza del hombre para estudiarla y sugerir una reforma del modo de vida. Esta forma de saber no ambiciona el aplauso de la masa, fácil de conseguir si se tiene habilidad y se carece de escrúpulos, sino la mejora moral e intelectual, aunque el camino sea más espinoso que el del halago. La metáfora es conocida: es habitual que se prefiera a un pastelero cuyos dulces acaban provocando indigestión a corto y caries a largo plazo, antes que a un doctor que receta un medicamento amargo que sana al enfermo.

A pesar de lo descuidado que era para cosas como su aspecto (sus detractores hablan incluso de dejadez en la higiene), en lo que hace a la formación, Sócrates era muy exigente, y no digamos Platón. El

pilar sobre el que este erige su proyecto educativo son las nociones de verdad y de bien y el deseo de conocerlas racionalmente. A ello subordina los demás aspectos de carácter práctico, como la organización de los centros académicos, las etapas educativas y los métodos de enseñanza. La educación tiene que ser pública, en itinerarios paralelos para niños y niñas pero sin coeducación. Proyecta un programa de fortalecimiento del cuerpo con gimnasia, da importancia a la música y por supuesto también al aprendizaje de la lectura y de la escritura para estudiar a los clásicos, directamente o en antologías. Aprender a leer no era tarea sencilla. Los textos se escribían sin separaciones entre las palabras y los signos de puntuación no existían. Por otro lado, muy lejos aún de la imprenta, eran con frecuencia copias de copias que podían presentar diferencias, lo que hacía que incluso alguien adiestrado tuviese la necesidad de prepararlos con cuidado antes de intentar seguir el contenido.

Incluido en la mousiké, se valora extraordinariamente el estudio de las matemáticas («Nadie entre aquí que no sepa geometría»: el famoso lema de la Academia); junto con esta ciencia, las demás son indicadas para cualquiera en un nivel elemental y sería deseable que todos alcanzasen conocimientos rudimentarios. Sin embargo, los últimos tramos y la cúspide del proceso educativo están reservados para unos pocos. De hecho, las matemáticas sirven para seleccionar los talentos más capaces, los que van a intentar el tránsito desde el mundo de las apariencias donde los cálculos están referidos a cosas sensibles hasta el ámbito ideal. Es sabido que el cenit de la educación lo ocupa la filosofía, a la que desde luego muy pocos pueden llegar; los que lo hagan, será después de un estricto casting con pruebas rigurosas que tendrán que ir superando durante décadas.

Los primeros pasos se dan de los tres a los seis y después de los seis a los diez años, en una especie de escuela primaria. Lo que hoy correspondería aproximadamente a los estudios secundarios abarca de los diez a los diecisiete o dieciocho años. En ese momento, el joven ha adquirido competencias básicas y está lo suficientemente desarrollado como para hacer un servicio militar de dos años. Estamos ya sobre los veinte años y ahí comienzan los estudios superiores. El contacto con la filosofía aún está lejos de producirse.

Durante nada menos que una década, el joven —empieza a no serlo tanto y menos aún en aquella época— cultiva varias ciencias en estadios de complejidad creciente. Únicamente al cumplir los treinta está en disposición de estudiar el método filosófico, resumido en la famosa dialéctica. No ha superado todos los obstáculos: hasta los treinta y cinco años seguirá sometido a pruebas y cribas. Solo entonces está listo para poner en práctica en la polis los conocimientos asimilados. Durante quince años más, tiene que volver a la caverna, como el prisionero que escapó y regresa a ella para anunciar a los cautivos que hay un mundo verdadero más allá de las sombras de la pared. Con cincuenta años, habiendo cursado estudios superiores durante quince años y con una experiencia de la vida política muy amplia (otros tres lustros), tenemos a un hombre plenamente formado; no son «castillos en el aire, sino cosas difíciles pero posibles»4.

En una época donde la esperanza media de vida debía de rondar los cuarenta años, una formación tan larga tenía que ser considerada una extravagancia ajena a las necesidades prácticas. Platón sabe de lo exigente de su propuesta, es consciente de que el aspirante a filósofo fracasará muchas veces en el itinerario programado y, si alcanza la meta, tampoco es fácil que la vida política sea permeable a sus ideas. Por eso, si se malogra la incursión en la vida pública —y Platón tenía amplia experiencia en ello—, el filósofo tendrá que volverse hacia la ciudad interior. Lo podrán considerar un fracasado, pero el largo camino habrá servido para ser libre, para afianzar un territorio de conocimiento en medio de una sociedad que no lo sabe apreciar. Incluso para Platón, tan preocupado por la vida de la ciudad, la educación a veces deja solo como legado la posibilidad de ocuparse de los propios asuntos: «Como alguien que se coloca junto a un muro en medio de una tormenta para protegerse del polvo y de la lluvia que trae el viento»5.

Este modelo de filósofo resulta exigente para la mentalidad actual por otro motivo, además de por el dilatado y meticuloso proceso de formación. Como ha mostrado con detalle Pierre Hadot, al menos de Sócrates en adelante:

El discurso filosófico teórico nace de [una] opción existencial y

conduce de nuevo a ella en la medida en que, por su fuerza lógica y persuasiva, por la acción que pretende ejercer sobre el interlocutor, incita a maestros y a discípulos a vivir realmente de conformidad con su elección inicial, o bien es de alguna manera la aplicación de un cierto ideal de vida6.

Conforme a esta interpretación, la filosofía clásica está alejada de la manera de pensar contemporánea que no ve contradicción en estudiar —en el instituto o en la universidad— propuestas filosóficas sin que calen en el modo de vida del alumno. Uno se enfrenta a Aristóteles, Kant y Hegel, pero no se espera que la experiencia lectiva comprometa de raíz la vida que el estudiante lleva. En cambio, en aquella época el discurso y el modo de vida estaban ligados o, dicho de otro modo, la elección del tipo de vida del aspirante a filósofo determinaba su discurso y, a medida que este se iba perfilando, la existencia del primero iba tomando uno u otro camino.

Elemento esencial en el aprendizaje de la filosofía, en consecuencia, era no solo saber cosas de esto y de aquello, de un autor y de otro, sino ser de una manera determinada. No era tan importante que el alumno se ocupase de alguna de sus «cosas antes de preocuparse de ser él mismo lo mejor y lo más sensato posible»7. La Academia platónica tenía un vasto programa y se estudiaban disciplinas en profundidad, como acabamos de ver, pero todo estaba encaminado a aprender a vivir de manera en verdad filosófica. Lo deseable era orientarse a la vida intelectual en una suerte de conversión hacia una existencia ascética desapegada de la sensación y de las pasiones inmoderadas, concediendo al cuerpo solo lo necesario.

Un rasgo común en la antigüedad es presentar al sabio como un hombre distinto al común de los mortales, por capacidad, preparación y determinación, para llevar una vida consagrada al pensamiento sin desatender la realidad; al contrario, se entiende que esa disposición especial, analítica y distanciada, permite captar lo esencial de la sociedad para procurar corregir sus desviaciones. Aristóteles era consciente de que los seres humanos estamos expuestos al error, nos dispersamos con facilidad en mil cosas. Solo algunos, y desde luego no en todos los momentos de la vida, pueden

ejercer a la perfección el pensamiento hasta que este se piense a sí mismo con total transparencia. Esto es en realidad una prerrogativa divina de la que pocos disfrutan, y muy intermitentemente; al hacerlo, los elegidos se encuentran en una situación paradójica, puesto que viven separados de la condición humana ordinaria —la han superado— y, no obstante, están actualizando la potencialidad más característica del hombre: pensar.

No era exagerado cuando decíamos que el ideal de vida filosófico promovido por Platón y Aristóteles era realmente exigente. Lo fue en su época y se ganaron no pocas invectivas irónicas; para los millennials o para la iGeneration de los que luego hablaremos, individualistas dependientes, hedonistas en un sentido más bien elemental, educados a menudo en la sobreprotección que pretende anular la frustración…, para estos futuros adultos que han respirado un desafecto a la escuela, para los que lo importante parece suceder fuera de esta o, de otro modo, para los que pocas cosas importantes tienen que ver con lo que encuentran en ella; para la mayoría, proponerles algo parecido a este modo de vida filosófico aunque sea para una comprensión superficial, suena a griego… o a chino.

_____

3. Véase Henry-Irenee Marrou: Historia de la educación en la antigüedad, op. cit., p. 257.

4. Platón: República, 540d, traducción de Conrado Eggers, Gredos, Madrid, 1986, p. 376.

5. Ibidem, 496d, p. 314.

6. Pierre Hadot: ¿Qué es la filosofía antigua?, traducción de Eliane Cazenave Tapie, FCE, México, 1998, p. 13.

7. Platón: Apología, 36c, traducción de J. Calonge, E. Lledó y C. García Gual, Gredos, Madrid, 1985, p. 178.

En el taller medieval

Cualquier periodo histórico gana complejidad a medida que se profundiza en él. En el caso de la Edad Media, esta sensación quizá se amplifica aún más. No es fácil hacerse una idea cabal del vasto periodo que recoge la etiqueta. Agustín de Hipona y Tomás de Aquino son los pilares del pensamiento de la época. El primero nació en el siglo IV y el segundo en el XIII: median entre ellos más de ochocientos años y no siempre advertimos que poco más o menos la misma distancia separa a Tomás de Aquino de Wittgenstein, por ejemplo, autores estos entre los que sí estableceríamos de inmediato una brecha colosal.

Del enrevesado ovillo de los siglos medievales interesa entresacar un episodio con un papel destacado en la historia de la educación y en la de la enseñanza de la filosofía: la aparición de la figura del intelectual. Pedro Abelardo encarna bien esta novedad. Nacido a finales del siglo XI en Bretaña, pronto renuncia a los privilegios familiares para dedicarse al estudio en París. Hace allí carrera como dialéctico y cuestiona presupuestos asentados de la teología siendo él mismo teólogo. Sin entrar en los amoríos con Eloísa y en las desventuras escabrosas en las que desembocó su relación, Abelardo tiene una mentalidad avanzada y la despliega en un ámbito cultural que anticipa el nacimiento de las universidades en el siglo XIII8.

Los intelectuales surgen en las ciudades, no en los monasterios, donde había estado confinado el saber9. El entorno urbano permite hacer una analogía para entender su labor. Hay allí gremios profesionales con reglamentaciones para ejercer los oficios; el intelectual también se ve como un artesano que ha aprendido los fundamentos de una profesión. No hace herraduras ni remienda zapatos, sino que estudia y enseña artes liberales y lo hace en talleres singulares: las escuelas. En ellas el niño se embebe de las técnicas para producir comentarios y textos y ser capaz de transmitir a otros su tekhné. Aprende a manipular instrumentos peculiares, muchas veces escasos y cotizados. Los principales son el libro y los materiales de escritura; ambos caros, lujos que hay que

cuidar con mimo y que recogen la sabiduría de los clásicos griegos y latinos. El modo de acercarse a ellos marca una diferencia entre el intelectual del que hablamos y el monje. La labor de copista había ocupado parte del tiempo en los monasterios y no pocas veces se daba la circunstancia de que el contenido de los libros pasaba a segundo plano. Estos destacaban como ornamentos que embellecían una biblioteca o que se exhibían en una celebración y no tanto como meros instrumentos de trabajo. En cambio, desde la época de Abelardo en adelante, el libro es la base de una enseñanza que, por otro lado, ya no apunta en exclusiva a la vida religiosa; también a la seglar, a una vida movida por el saber y el espíritu científico. Por ello hay acuerdo en que la aparición del intelectual es un momento decisivo en la historia de Occidente10.

El aprendiz de filósofo en el siglo XII tiene que dominar la dialéctica: la técnica del razonamiento, el arte por excelencia de la época y la disciplina troncal que sostiene las demás. Coincide en gran medida con lo que habitualmente se entiende por «lógica». Con ella se aprende a utilizar la razón y el pensamiento como capacidades que definen al hombre frente a los animales y que conducen al primero a la verdad; para alcanzar esa meta, es preciso recorrer dos caminos convergentes. Uno es más bien solitario: la búsqueda individual, el trabajo sereno y silencioso que el aprendiz hace consigo mismo como única compañía, concentrado en el análisis de los antecedentes y consecuentes de los argumentos y en las demás figuras lógicas; por otro lado, la dialéctica —y esto apunta a un sentido del término que pervive en la actualidad— está ligada a la discusión, al combate en el que las armas son las sutilezas y los matices del razonamiento: una disputa donde se necesita manejar las premisas y los modos de combinarlas para que la discusión sea fecunda y progrese. En estos términos agonales se expresa Abelardo para justificar su dedicación a esta disciplina: «Estimando como más valiosa la armadura de los razonamientos dialécticos que los demás aspectos de la Filosofía, cambié las otras armas por éstas y antepuse a los trofeos de las armas bélicas la contienda de las disputas»11.

Poco después de que Abelardo manifestase estas preferencias, surgen las universidades, por mejor decir, los centros que consideramos como las primeras universidades aun con grandes

diferencias con las actuales. Estas instituciones nacen en medio de la polémica por disfrutar de autonomía frente a los poderes eclesiásticos y laicos que aspiran a controlarlas. Son tiempos agitados, con huelgas y enfrentamientos violentos, con el resultado de que algunos centros parisinos quedan inicialmente fuera de la órbita episcopal; obtenida esta independencia, no quieren caer bajo el paraguas del poder real que pretendía utilizarlos para formar al funcionariado de la corona. Un tira y afloja entre un poder y otro en el que la política hace notar su fuerza, no de manera puntual para desaparecer con el tiempo: al contrario, el debate sobre la politización e ideologización de la universidad se extiende hasta hoy.

Había diferencias con las universidades actuales, decimos. Quizá la más llamativa era que no se distinguían con nitidez los grados de enseñanza. En las aulas no se impartía solo enseñanza superior; había una curiosa mezcla de niveles y se podían impartir parcialmente lo que hoy es primaria y secundaria. En ocasiones se empezaba a instruir a alumnos que no tenían más de ocho años. Lo más común era que el currículo se impartiese a jóvenes con edades entre los catorce y los veinte años, aunque también con ciertas salvedades: por ejemplo, los estudios de medicina y derecho exigían cinco años más, hasta los veinticinco, mientras que para obtener el título de teología había que emplear ocho años y tener un mínimo de treinta y cinco para alcanzar el grado máximo de doctor.

Paralelamente a la evolución de las instituciones, los materiales empleados en ellas también cambian. Los libros de las incipientes universidades son diferentes a los de antes. Su tamaño se reduce, se hacen más manejables, con pergaminos más finos que facilitan el transporte. Los tipos de letras se modifican, con tendencia a adoptar los que permiten escribir con más agilidad. Las miniaturas y las copias lujosas que admiramos van perdiendo peso y, en general, el «libro ya no es un objeto de lujo, sino que se ha convertido en un instrumento»12. Una herramienta para pensar; una parte esencial del utillaje requerido para ejercer un oficio con protocolos estrictamente establecidos, en definitiva.

La base del trabajo intelectual es el comentario de texto. Se accede al texto (no siempre es fácil: el número de copias era limitado) y se

prepara su lectura (actividad ineludible al ser manuscritos con numerosas dudas en la caligrafía). A continuación, el esfuerzo se encamina a extraer el mensaje literal de lo leído. Asentado este paso, se profundiza hasta el sensus, una explicación lógica que desvela el sentido de las palabras; finalmente, estas se interpretan más en profundidad hasta destilar la ciencia y el pensamiento contenidos en ellas: trabajos sucesivos sobre el mismo objeto penetrando cada vez más en él y atendiendo en cada estadio a planos diferentes de lectura y de interpretación. La labor no termina ahí, sin embargo: aún resta la discusión. Como vimos a propósito de Abelardo, el intelectual en este periodo de la Edad Media no es un lector pasivo ni queda satisfecho con la interpretación erudita; piensa más allá de los textos después de haberlos desentrañado. El tópico de que es un pensamiento carente de originalidad y creatividad no responde a la verdad. Si uno de los trabajos esenciales en filosofía es la práctica de la argumentación, muchos autores medievales filosofaron genuinamente y con conocimiento de causa apoyándose en el desmenuzamiento de los textos.

Desligarse de las órdenes religiosas y hacer del trabajo con las letras un oficio promovió nuevos modos de vida con ciertos inconvenientes para el que se atrevía a elegir ese camino. El principal era que había que procurarse un sustento económico. El estudioso es un pensador que no tiene ya una comunidad religiosa detrás que lo ampare. Ofrece su saber y espera que los estudiantes paguen por ello, de la misma manera que el alfarero se gana la vida vendiendo escudillas. En una sociedad con alto nivel de analfabetismo, con guerras y hambrunas, la supervivencia era la prioridad de la mayoría y era lógico que se antepusiese a cualquier otra preocupación. No cabe esperar en este ambiente una alta valoración del docente ni del estudiante. La universidad nace con penurias, sus integrantes se ganan la vida con apuros, con un acusado sentido del esfuerzo y de la dificultad de los asuntos que merecen ser estudiados; también con un estilo de vida ascético, en algunos casos al margen ya de la espiritualidad religiosa: duro oficio este de pensar.

_____

8. Véase Régine Pernoud: Eloísa y Abelardo, traducción de José Ramón Monreal, Acantilado, Barcelona, 2011.

9. Véase Jacques Le Goff: Los intelectuales en la Edad Media, traducción de Alberto L. Bixio, Gedisa, Barcelona, 1990. Un clásico con información detallada y muy útil.

10. Véase Alain de Libera: Pensar en la Edad Media, traducción de José Mª Ortega y Gonçal Mayos, Anthropos, Barcelona, 2000, p. 76.

11. Pedro Abelardo: Historia de mis desventuras, traducción de José María Cigüela, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983, p. 12.

12. Jacques Le Goff: Los intelectuales en la Edad Media, op. cit., p. 89.

El juicio informado de Montaigne

En 1568 muere Pierre Eyquem, el padre de Michel de Montaigne; al momento este hereda el título, las posesiones y una holgada renta anual que le permitirá retirarse de la vida pública —casi también de la familiar— y dedicarse a pensar, leer, escribir, a ocuparse de sí mismo y de un mundo particular de amplios intereses. Poco después, dispone lo necesario en la torre que su padre había erigido con fines defensivos en la casa familiar e instala la biblioteca, el lugar de estudio y meditación. En un gabinete adyacente hace grabar una célebre inscripción:

En el año de Cristo de 1571, a la edad de 38 años, en la vigilia de las calendas de marzo, el día de su cumpleaños, Michel de Montaigne, hastiado ya hace tiempo de la esclavitud de Palacio y de las tareas públicas […] ha consagrado esta sede y este dulce escondrijo de sus antepasados a su libertad, tranquilidad y ocio13.

Allí escribe los Ensayos, obra en la que es difícil hallar alguna cuestión que no concierna al lector que en los últimos cuatrocientos años se haya acercado a ella.

Algunos capítulos están dedicados en exclusiva a la educación, un tema que por lo demás salpica muchos lugares del libro. Montaigne no es siempre un padre solícito ni ocupado de la educación de sus vástagos, y escribe: «La dificultad mayor y más importante de la ciencia humana parece estar allí donde se trata de la crianza y formación de los hijos»14. Al respecto, tiene convicciones firmes. Una es que el fin de la enseñanza tiene que ser volverse mejor y más sensato como ser humano, no únicamente saber más. A ello está asociada la idea de que el entendimiento necesita un ejercicio continuo que lleve a la formación del juicio propio. Saber lo que dijeron Platón y Aristóteles tiene interés para Montaigne, qué duda

cabe, pero es un interés relativo, supeditado a que el educando sea capaz de decir, hacer y juzgar algo para su vida y no se limite a reproducir lo aprendido; en este último caso, «un loro lo diría igual de bien»15. Las metáforas son transparentes: memorizar opiniones, datos y teorías se asemeja a alguien que necesita fuego y acude a casa del vecino a buscarlo; allí encuentra un fuego acogedor junto al que se acurruca para calentarse, hasta el punto de olvidarse de volver con él a casa, el propósito principal de la visita; de otra manera: «¿De qué nos sirve tener la barriga llena de alimento si no lo digerimos, si no se transforma en nosotros, si no nos aumenta ni fortalece?»16. Si el alma no progresa ni el juicio se consolida, mejor dedicar el tiempo a otra cosa, a jugar a la pelota, por ejemplo; al menos se habrá ganado en agilidad. La memoria llena y el juicio vacío es el peor escenario posible.

Como procedimiento para fomentar el espíritu crítico, la autoridad queda en entredicho. Toda información hay que pasarla por un cedazo fino, no se puede aceptar de entrada aduciendo un supuesto origen prestigioso. La obediencia y la servidumbre intelectual son indeseables, conducen a seguir dócilmente algo o a alguien sin incorporarlos a la situación desde la que se estudia, por lo que lo valioso que podía haber se convierte en material inerte y hueco. La alternativa idónea se la ofrece a Montaigne uno de sus autores preferidos, Séneca. En una de las Epístolas a Lucilio aquel escribe:

Debemos, según dicen, imitar a las abejas que revolotean de aquí para allá y liban las flores idóneas para elaborar la miel; luego el botín conseguido lo ordenan y distribuyen por los panales […] Nosotros hemos de imitar a las abejas y distinguir cuantas ideas acumulamos de diversas lecturas (pues se conservan mejor diferenciadas); luego, aplicando la atención y los recursos de nuestro ingenio, fundir en sabor único aquellos diversos jugos17.

La formación del juicio es entonces el requisito para la auténtica formación de uno mismo. Solo con la primera se puede hablar de autonomía y de libertad en sentido propio. El elemento estoico de la independencia personal frente al aluvión de opiniones y puntos de

vista generados por seres humanos inconstantes y volubles aparece con asiduidad en los Ensayos.

Desde estos presupuestos —entrando en algún detalle del programa académico que Montaigne desaconseja, más que nada— reprocha a los pedagogos que propongan el estudio de las lenguas clásicas, ya que considera que estas exigen un esfuerzo desmesurado. El reproche lo hace alguien que tuvo la extraordinaria e insólita experiencia de aprender latín como lengua materna. Su padre contrató a un preceptor alemán que ignoraba el francés y se empeñó en que incluso los sirvientes y la familia no pronunciasen palabra francesa alguna en presencia del pequeño Michel, con el resultado de que a los seis años este solo hablaba latín y desconocía por completo el idioma en el que luego escribiría. Aun así, de adulto es consciente de que la enseñanza del latín llevaba por lo común un curso menos natural y más tortuoso, por lo que no tiene inconveniente en restar importancia a su estudio. Dominar las llamadas «lenguas muertas» aporta un buen bagaje, pero a costa de una inversión de tiempo y esfuerzo demasiado cara. Algo parecido se puede aplicar a la filosofía, ocupada en verbosidades frías que no enriquecen la vida del que la estudia. A pesar de que para Montaigne nada hay más alegre y divertido que la filosofía, estima que normalmente se la presenta con un rostro ceñudo y grave que empaña sus virtudes.

La crítica de la ejercitación de la memoria, la preocupación por la persona más que por los conocimientos, la devaluación del aprendizaje de las lenguas clásicas por inútiles y difíciles e incluso la crítica de la enseñanza de la filosofía, han motivado que en ocasiones se haya visto en Montaigne un precursor de tendencias pedagógicas actuales; no obstante, la línea de continuidad con ese presente no es diáfana, como veremos.

Después de haber desvalorizado la cultura literaria, declarada estéril por sí misma, cabe pensar que Montaigne defienda una formación científica que responda a las necesidades del presente; no hay tal cosa. En su opinión, la ciencia avanza, hace progresos, pero no tiene capacidad para dar respuesta a los hondos interrogantes existenciales que cualquier ser humano se hace. Un iletrado puede afrontar la muerte de igual manera o a veces mejor que el médico

informado de las enfermedades que le aquejan. La ciencia adolece del mismo defecto que la cultura libresca: acumula conocimientos que orbitan alrededor del núcleo íntimo de la persona sin responder a las necesidades espirituales que esta puede tener. Incluso para la formación del juicio, la ciencia se muestra inoperante. La inteligencia que alimenta al juicio se asemeja a un vaso; de igual manera que la forma del recipiente no depende del líquido que se vierta, la rectitud del juicio tampoco estriba en los conocimientos científicos. La ciencia no moldea la inteligencia; se puede poseer esta última en alto grado y exhibir una rectitud de juicio al margen de los avances de la primera. También en este contexto, es preferible una cabeza bien hecha antes que una llena.

Si el estudio de la literatura, la filosofía y la ciencia en general no garantizan una guía para la vida, la pregunta es dónde y cómo buscar la materia idónea que se ha de enseñar y aprender, ya que no se ven muchas más posibilidades. Emile Durkheim habló en su momento de una especie de «nihilismo pedagógico»18 en Montaigne, en el sentido de que el segundo no señala ámbitos concretos dignos de ser enseñados y pareciera que el educador no tiene más esperanza de éxito que confiar en la noble naturaleza del educando. Si desde el nacimiento este posee la capacidad adecuada, cualquier conocimiento será convenientemente integrado, mientras que en caso contrario los esfuerzos pedagógicos parecen abocados a no prosperar. Quizá sea exagerado hablar de «nihilismo» en un autor tan templado, pero es cierto que la única educación que parece estimar es la de tipo práctico, aquella con la que el niño aprende a ser juicioso en el trato directo con las cosas y con los hombres. Leyendo en el libro del mundo («este gran mundo […] es el espejo en el que debemos mirarnos para conocernos como conviene. En suma, quiero que este sea el libro de mi escolar»19), un pequeño irá matizando sus experiencias, sin esperar que el sistema educativo las iguale en interés y profundidad.

A pesar de las apariencias, este fondo no ayuda a ver en Montaigne el precursor de algunas teorías pedagógicas contemporáneas; por ejemplo, se ha querido detectar en él un apoyo para justificar la oposición y hasta incompatibilidad entre la instrucción con contenidos y el fomento del espíritu crítico y de la capacidad de juzgar. Se pasa por alto que una buena enseñanza y la presentación

coherente y completa de contenidos fiables realizada con el método adecuado son un medio para que el juicio se vaya consolidando. La tradición literaria, filosófica y científica no lega solo conocimientos apilados en fardos de quita y pon. El niño que se integra en ella y la asimila no se llena solo de cosas inútiles y prescindibles, sino que en el proceso su cabeza va formándose y madurando. Cierto es que Montaigne advierte de que mucho conocimiento puede ahogar la acción del espíritu, de igual manera que un exceso de agua malogra las plantas, pero también entiende que el alma no es una maceta con límites definidos, sino que «en efecto, se ensancha a medida que se llena»20. Él mismo es un ejemplo de que una sólida formación y un entrenamiento intenso en las prácticas lectoras contribuyen a pensar críticamente y a ampliar la perspectiva del mundo, aunque no conduzcan a todo esto de manera automática.

Para según qué cosas, Montaigne no es un aliado fiable. Buscar apoyo para devaluar la memoria, el peso de la tradición y la reflexión pausada para comprender el presente desde los clásicos, entre otras cosas, en alguien como él, que ejercita extraordinariamente la memoria a pesar de decir que carece de ella, que exprime el pasado para entender su época, que lee concentrada y minuciosamente y que dice cosas como que a los seis o siete años las Metamorfosis de Ovidio era el libro «más fácil que conocía y el más conforme a la flaqueza de mi edad»21, es una táctica arriesgada.

_____

13. Michel de Montaigne: Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay), traducción de J. Bayod Brau, Acantilado, Barcelona, 2007, p. 1671s.

14. Ibidem, p. 187.

15. Ibidem, p. 171.

16. Ibidem, p. 172.

17. Séneca: Epístolas morales a Lucilio, II, 84, traducción de Ismael Roca, Gredos, Madrid, 1989, p. 51s.

18. Emile Durkheim: Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución pedagógica en Francia, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 187.

19. Michel de Montaigne: Ensayos, op. cit., p. 202.

20. Ibidem, p. 167.

21. Ibidem, p. 230.

El aprendizaje de la decepción en Descartes

Es frecuente que el estudiante de filosofía tenga aprecio a Descartes. Desde que comienza a introducirse en esta disciplina, el primero se las ve con textos exigentes de Aristóteles y de Kant que le pueden dejar la sensación insatisfactoria de haberlos comprendido solo en parte. En cambio, cuando abre el Discurso del método encuentra un texto autobiográfico que lee con agrado, sin tener que volver una y otra vez sobre frases duras de roer. Son pasajes celebérrimos en los que Descartes narra cómo fue su formación en los albores del siglo XVII. No valen, en rigor, como documento histórico para caracterizar en general la educación de la época, ya que la de Descartes fue una experiencia peculiar que solo algunos tenían. Tampoco son los únicos lugares de la obra cartesiana donde toman protagonismo la educación, la formación y el método adecuado para completarlas con éxito. Por ejemplo, al comienzo de otro escrito célebre, las Reglas, se defiende que la finalidad de los estudios es la formulación de juicios sólidos y verdaderos sobre cualquier cosa22. Para llegar a esta meta, Descartes propone un itinerario detallado y explicita con tono respetuoso y firme aspectos cruciales como la función y cualidades de los buenos preceptores, los beneficios y perjuicios del saber libresco, etc.

Pero indudablemente es en el Discurso donde están las indicaciones más precisas sobre estas y otras cuestiones afines. La primera parte es un relato de formación. Es sabido que el pequeño Descartes cursó estudios en el prestigioso centro de La Flèche. No es tan seguro, en cambio, el momento exacto en el que ingresó en la institución: se cree que pudo ser en 1605, cuando tenía aproximadamente nueve años; permaneció allí hasta 1613, hasta los diecisiete años, más o menos la edad con la que los bachilleres actuales completan la estancia en los institutos. Una trayectoria académica distribuida en estudios gramaticales en los cursos iniciales, retóricos en los centrales y filosóficos en los últimos tramos. Los jóvenes que completaban el itinerario adquirían un conocimiento amplio del saber de la época, con fuerte influencia escolástica. Esto último es, entre otras cosas, lo que resulta decepcionante para el joven

Descartes. Sus inquietudes le llevan a procurarse un conocimiento firme de todo lo que resulte útil para la vida, pero al analizar retrospectivamente su formación se percata de que no se acercó lo suficiente a esa meta: «Tan pronto como hube terminado el curso de mis estudios, cuyo remate suele dar ingreso en el número de los hombres doctos […] me embargaban tantas dudas y errores, que me parecía que, procurando instruirme, no había conseguido más provecho que el de descubrir cada vez más mi ignorancia»23. El juicio crítico no es absoluto ni de alcance general. Se muestra agradecido con la institución que lo acogió, elogia a los maestros que tuvo y excluye que fuese la falta de inteligencia propia lo que condujo al resultado insatisfactorio. La decepción se debía, más bien, a aspectos concretos de las disciplinas en las que había sido instruido: las lenguas clásicas, útiles, pero que una vez aprendidas no parecían aportar la clave de lo que buscaba; las historias y las fábulas de los libros antiguos, valiosas, pero que adolecían de la fuerza de la verdad; los escritos de carácter ético, comparables a «palacios muy soberbios y magníficos, pero construidos sobre arena y barro»24; de las matemáticas no había calibrado aún las aplicaciones últimas ni en general su importancia y la filosofía le pareció un conjunto de opiniones en un vaivén confuso de discusión y duda.

Las disputas escolásticas le despertaron la impresión de estar contemplando un campo de batalla en el que los contrincantes no se esforzaban tanto por llegar a la verdad como por vencer al enemigo. Al leer este reproche viene a la mente la situación actual en ámbitos públicos de discusión, sobre todo en política, en lo que afecta a los representantes y a los innumerables tertulianos que comentan lo que los primeros declaran. Unos y otros recurren a tópicos, sofismas, falacias y argumentos precocinados de todo jaez en los que el dato objetivo y la verdad no son el centro de discusión, sino que el propósito es derrotar al adversario desmintiendo lo que este dice, sin aportar mayor argumento y haciendo que caiga en contradicciones que en otro momento se podían atribuir al que ahora las reprocha.

La decepción cartesiana venía al sentir que la formación del hombre de letras desemboca en una cierta inanidad. Está versado en técnicas de trabajo, posee agilidad para pasar de una especulación a

otra, pero su conocimiento se alberga en una nube que no termina de producir efectos sobre suelo firme. Este reproche es heredero, al fin y al cabo, de una línea muy antigua que se remonta hasta la risa de la muchacha tracia que se mofó de Tales de Mileto cuando este cayó en un pozo por estar contemplando el cielo y no atender a lo más próximo.

La insatisfacción con la vida erudita abre el anhelo de encontrar fuera de los libros todo lo importante y útil que estos parecen omitir. Descartes expone las dos posibilidades restantes, una vez excluido el saber de las bibliotecas: «Abandoné del todo el estudio de las letras», dice, y no quería buscar otra ciencia que no pudiera encontrar «en mí mismo o en el gran libro del mundo»25. Después de haber pasado largo tiempo en una institución exigente, es de esperar que se decantase por la segunda opción y aspirase a salir al mundo para acumular las vivencias que la formación intelectual le había hurtado; consecuentemente: «Empleé el resto de mi juventud en viajar, en ver cortes y ejércitos, en cultivar la sociedad de gentes de condiciones y humores diversos, en recoger varias experiencias»26.

Estos pasajes transmiten una sensación inicial de familiaridad y cabría pensar que las quejas y la sed de experiencias no son tan diferentes de las de un bachiller de hoy. Se ha instalado en la actualidad una atmósfera prejuiciosa en virtud de la cual la formación secundaria se reduce a conocimientos más bien inútiles que pronto se olvidan y que deberían dejar paso a lo mollar: las vivencias genuinas y el ejercicio práctico de una profesión que discriminará a la perfección el saber que ha sido útil y valioso y el que no ha cumplido estas condiciones. Por ejemplo, se ha hecho fuerte la idea de que es incomprensible e incluso aberrante que en el bachillerato científico se tenga que estudiar historia y literatura —no digamos filosofía—, ya que son disciplinas que van a jugar un papel entre secundario e irrelevante en la futura vida profesional del alumno de esa modalidad. Si no sirven para aprobar biotecnología, para qué perder tiempo con ellas. Son consideradas obstáculos que impiden al alumno centrarse en lo que realmente le gusta; como si un estudiante mediocre pudiese convertirse súbitamente en uno brillante si se le eximiese de saber qué pasó en España en el siglo XVI y pudiese dedicarse solo a las bases químicas

del ADN. Se ha llegado a esto porque el educando respira en un ambiente que tiende a despreciar lo que se ignora y, por otro lado, se le ha inculcado la idea peligrosa de que solo ha de aprender lo que le gusta, antes incluso de haberse formado lo suficiente como para tener un criterio sólido y saber lo que realmente le podría llegar a satisfacer.

La actitud cartesiana no es desde luego tan primaria y miope y no estaría de más tenerla en cuenta para corregir prejuicios como los que acabamos de mencionar. Descartes muestra que en la formación de cualquier persona no es siempre evitable un momento —o muchos— de decepción. Aun siendo deseable que así fuese, en el aprendizaje no todo es satisfactorio ni agradable. Habrá cosas que gusten e interesen y otras muchas que no; pero es necesario pasar por las segundas, bien porque son los fundamentos de las primeras, bien porque contribuyen al propósito esencial de la educación: conducir por un camino que enriquezca al individuo y abra las suficientes posibilidades como para que este pueda luego elegir. En el conocido discurso que pronunció en la Universidad de Stanford, Steve Jobs hablaba a los recién graduados de «unir los puntos». Se refería a los pasatiempos de los periódicos en los que, uniendo con trazos una secuencia de números, aparece una figura reconocible en lo que antes no eran más que puntos dispersos sobre un fondo blanco. En la educación secundaria no se debería transmitir la idea de que el alumno puede tener la figura completa antes de unir él mismo los puntos en el orden adecuado o incluso antes de haberles echado un vistazo superficial. No conviene inducir la idea de que solo tiene que poner interés y estudiar lo que le guste; en ese caso, se le está engañando sobre la realidad de las cosas y en última instancia se le priva de la esencia de la formación: abrir perspectivas para que luego pueda decantarse con criterio por un campo concreto, aunque durante tiempo solo haya visto puntos sueltos sin apreciar el valor y el sentido de lo que se le inculca y haya percibido todo el proceso como una incomodidad latosa.

Descartes era consciente de que el saber erudito no es suficiente; también de que la práctica sola y la mera acumulación de experiencias mundanas no bastan. Después de haber atravesado los dos estadios, aún queda lo esencial: formarse un juicio propio para distinguir lo verdadero de lo falso y transitar así con algo más de

seguridad por la compleja realidad que nos toca vivir. La capacidad de juzgar no se aprende de manera estrictamente teórica, siguiendo protocolos como un autómata; son precisas asimismo las experiencias para que aquella pueda ir ejercitándose, pero esto tampoco se puede hacer adecuadamente sin formación previa. No todo lo que se estudia en la escuela responde al criterio de utilidad y ciertamente todos hemos querido dejar atrás aquella para ver algo de mundo e intentar interpretarlo —como hizo Descartes—, pero el desapego no debe ser completo: lo que se encuentra fuera se comprende mejor con el bagaje cultural y con los hábitos anteriormente adquiridos. Por eso no es un argumento convincente el de quien considera que la escuela actual debería dar un giro completo para que el niño solo aprenda cosas que le gusten y le resulten útiles. Si se le anima a interesarse únicamente por lo que le agrada y por lo que pueda tener utilidad para su mundo por fuerza aún estrecho —está en periodo de formación y no conoce otro—, se corre el peligro de que, en la mayoría de los casos, no rebase los límites de una serie de éxito o del último videojuego online.

_____

22. Véase René Descartes: Reglas para la dirección del espíritu, traducción de Luis Villoro, Gredos, Madrid, 2011, p. 3.

23. René Descartes: Discurso del método, traducción de Manuel García Morente, Gredos, Madrid, 2011, p. 103.

24. Ibidem, p. 105.

25. Ibidem, p. 106.

26. Ibidem.

Hume y la delicadeza de trato

La escena se da de vez en cuando y el desconcierto que produce no disminuye: una madre —casi siempre son ellas las que acuden a las reuniones escolares— concierta una cita para aclarar alguna cuestión sobre la educación de su hijo; tendrá unos cuarenta años; el hijo, poco más de doce. La madre se dirige a mí habitualmente de usted; yo la he tratado del mismo modo desde el saludo inicial. En cambio, el niño me tutea, todos lo hacen, a mí y a los demás profesores, al jefe de estudios, al director del centro y a los ministros de educación si alguna vez se dejasen caer por el mundo real. La madre reconviene al alumno y le hace saber que el usted sería más apropiado. La indicación se agradece, pero tiene ya poca eficacia: el tuteo se ha impuesto desde el primer día como si no hubiese alternativa. En casos así, me pregunto por qué razón me tutea un alumno al que cuadriplico en edad, con el que deseo mantener una sana distancia, que no pertenece a mi círculo cercano y que se atusa el tupé a cada momento mientras que a mí me queda poco pelo que peinar. El tratamiento de usted es distante —se dice —, resulta frío en el ambiente de deseable confianza y familiaridad que ha de reinar entre los miembros de la comunidad educativa; pero en Francia los profesores enseñan cosas y además se ocupan de los alumnos, se interesan por sus problemas e intentan ayudarles dentro de lo posible; en Alemania no es muy distinto, y en estos dos países y en muchos otros el tuteo es inapropiado. A diferencia de nosotros, no han dejado nunca de pensar que, si no se enseña al niño a hablar en buen tono a los adultos con los que tantas horas pasa al día, ¿a quién se dirigirá del modo adecuado fuera del centro educativo?

Es una anécdota, tópica ya y con una moraleja que suele sufrir ataques ad hominem diciendo que el usted es obsoleto y casposo27; pero seguimos viendo en ella un síntoma del ocaso de las buenas maneras, un rasgo característico de la época actual. La Revolución francesa y la caída del antiguo Régimen propiciaron un cambio en la valoración de los modales del que somos herederos. Hasta entonces, se entendían como parte esencial de la formación integral

de la persona y estaban ligados al puesto ocupado en cada caso en la escala social. Con el asentamiento progresivo del ideal democrático de igualdad, los modales como distintivos sociales perdieron fuerza. En una sociedad alentada por el espíritu democrático, no hay nada que obligue a hacer reverencias al que disfruta de una posición destacada, no hay justificación para tener con él deferencias que no se debiesen observar con el vecino del descansillo. Si los votos son iguales, los modales como modos de distinción pierden sentido. Las piezas de los engranajes sociales no ocupan un puesto fijo desde la cuna, sino que el mérito y la suerte pueden hacer mejorar posiciones. Al menos de derecho, hay igualdad, la tolerancia se aprecia como un valor deseable y la pluralidad de opiniones se estima enriquecedora. En ese ambiente, el lugar en la escala social no lo da la procedencia familiar de alta alcurnia, envuelta en complejos rituales de cortesía. En principio, cualquiera puede alcanzar cualquier estatus con esfuerzo y con aprovechamiento de las oportunidades que se le presentan.

El aristócrata y el noble rechazaban lo vulgar, tenían conciencia de poseer una sensibilidad superior a cualquier otro que estuviese a su servicio. El buen gusto en las formas, en la compostura y en la presencia, era un valor que reforzaba el prestigio. Cuando este estado de cosas colapsa, muchas conveniencias sociales pasan a ser vistas como signos de opresión, como vestigio indeseable del pasado que hay que superar. Por otra parte, de ellas se piensa que son un denso barniz artificial e hipócrita que oculta vicios y corrupciones y que falsea los sentimientos naturales. El buen salvaje come con las manos, grita, no hace distinciones entre un rey y un mendigo, desconoce la etiqueta, pero alberga buenos sentimientos, a diferencia de aquellas personas tan educadas con pelucas empolvadas que se mueven por la avaricia y el afán de utilizar a los demás sin mesura. De este modo, toda educación pasa a estar bajo la lupa de la sospecha. Se piensa que los modales y la hipocresía van unidos y que lo conveniente es permitir que los sentimientos y los comportamientos naturales afloren espontáneamente. Lo natural es lo virtuoso, mientras que el refinamiento pasa a ser un vicio.

Hume vivió el inicio de este proceso de devaluación y descrédito de las formas, pero no compartía las ideas que lo impulsaban28. Para él, en toda reunión social y en general en cualquier contacto con los

demás, las buenas formas son una deferencia y una muestra de respeto imprescindibles. Hay que saber escuchar lo que dicen los demás, de entrada; también tratarlos delicadamente para que nuestra presencia y nuestros actos no molesten. Es deseable conducirse como un buen anfitrión ocupado en que el invitado esté cómodo, aunque la casa que lo acoge sea modesta; y el anfitrión no tiene por qué mostrar los rincones desordenados y avejentados de la vivienda. Las buenas maneras exigen en ocasiones que las propias opiniones y los impulsos elementales se disfracen o incluso que se oculten. Solo se puede ser educado si a veces se hace una cosa aunque se quiera hacer otra; este proceder encajaría ciertamente en la definición de «hipocresía» y no es extraño que, desde la época de Hume hasta la actualidad, se haya atribuido este defecto a las buenas maneras. Pero el autor escocés exhibe aquí sentido práctico y subraya la indiferencia de las intenciones; poco importa que quien se comporta cortésmente no quiera hacerlo, no es tan relevante que en el fondo le hubiese gustado rebuznar en lugar de desear los buenos días; el caso es que se ha atenido a las reglas y ha contribuido a que el ambiente del grupo se mantenga respirable.

Una dosis comedida de artificio no es nociva, incluso puede ser deseable, pues la sinceridad cruda no siempre se soporta. Hay que empezar a temblar cuando hablamos con una persona a la que no conocemos mucho y que se jacta de ser «muy sincera». Dirá que hemos engordado, que la edad se nos nota, que el abrigo no nos sienta bien, que nuestra casa no destaca por el buen gusto; todo, eso sí, muy sinceramente y por nuestro bien. Unas gotas de apariencia, un comedimiento en el trato y en la palabra y un cierto disimulo no son obstáculos para establecer un vínculo social estrecho. Hume considera que, bien mirado, cuando no se dice todo lo que se piensa tampoco hay engaño. Es más bien un ejercicio de autocontrol socialmente beneficioso que, repetido una y otra vez, engendra un hábito positivo. Allí donde nos comportábamos solo por mantener las formas dictadas por reglas, terminamos haciéndolo por costumbre y sin esfuerzo.

La implantación de las buenas maneras —su muy improbable recuperación, quizá habría que decir— encuentra no pocos obstáculos. Para Hume, el más espinoso es la tendencia a sobrevalorarnos y a exhibir con orgullo desmedido lo que no son

logros ni cualidades de las que uno deba vanagloriarse. Es una experiencia social desagradable hablar con un arrogante. Si además de este defecto le adorna el de la ignorancia, la situación es doblemente delicada. Un cierto orgullo o una dosis razonable de autoestima no son alarmantes; tener confianza en las propias posibilidades permite a veces desplegarlas mejor que cuando se duda a cada momento. El problema es que el orgullo emerja sin brida alguna. Deja ver entonces un ego poco educado, consciente solo de sí mismo y atrapado en una confusión entre lo que es un mérito digno y un vicio que sería mejor no airear. En el elegante estilo humeano: «Todos tenemos una extraordinaria parcialidad por nosotros mismos, de manera que si en todo momento dejáramos escapar libremente nuestros sentimientos en este particular, estaríamos siempre fuertemente indignados unos con otros»29. Algunos programas televisivos y muchos perfiles de redes sociales habrían proporcionado material jugoso a Hume, si hubiese tenido paciencia para sufrirlos: egos exaltados, arrogantes, «muy sinceros», vocingleros, que se jactan de su ignorancia y desprecian la modestia y delicadeza en el trato. En estos y en otros casos es beneficioso un baño de buenas maneras que atempere el yo asilvestrado que avasalla por donde pisa. Igual que hay leyes que protegen la propiedad privada y sancionan la usurpación y el allanamiento de los bienes ajenos, deben estar en vigor «reglas de cortesía a fin de impedir la oposición del orgullo de los hombres»30.

Por sí solas, estas normas de cortesía no hacen que las personas sean justas ni los ciudadanos e instituciones ejemplares, pero crean hábitos que lubrican el ambiente y generan buenas costumbres. No hay que ver en las buenas costumbres connotaciones moralizantes, como si fuesen un destilado práctico de códigos que dictan puntillosamente pautas de actuación y no dejan espacio para la espontaneidad ni el desparpajo. Conducirse conforme a ellas no hace de uno un mojigato que se incomoda con cualquier nimiedad. Lejos de eso, como ha señalado en varios lugares Javier Gomá: «[Una] buena costumbre es aquella que nos induce a decir non serviam, a no servir a nadie para no ser súbdito de nadie, pero al mismo tiempo, paradójicamente, nos invita a servir y ser útil a la comunidad. Cómo ‹ser libres-juntos›, he aquí la cuestión»31.

Cuando en las instituciones educativas se toleraba el castigo

corporal, cuando los escolares cruzaban las puertas del colegio con temor reverencial y se ponían firmes al ver al maestro, no se fomentaba la convivencia libre sostenida por buenos modales que aquí proponemos. Nadie, excepto quizá un Kim Jong-un de la pedagogía, quiere dar pasos atrás para volver a una situación semejante; pero pasos en dirección contraria a la que llevamos ahora habrá que dar: tampoco parece tolerable que sean bastantes maestros los que teman por su integridad física, entren en el aula con aprensión y esperen resignadamente a que los alumnos tengan a bien sentarse y dejen de gritar para poder empezar la clase.

_____

27. Véase la denuncia que de esta falacia hace Javier Hernández-Pacheco: ¡Usted primero! Filosofía de las buenas maneras, Ediciones Encuentro, Madrid, 2004.

28. Véase Juan Manuel Santos: «La moralidad de la apariencia. Buenas maneras e inclusión social en David Hume», en Universitas Philosophica, 66, año 33, pp. 265-292.

29. David Hume: Tratado de la naturaleza humana, libro III, parte III, sección II, traducción de Félix Duque, Editora Nacional, Madrid, 1981, p. 847s.

30. Ibidem, p. 848.

31. Javier Gomá Lanzón: Razón: portería, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2014, p. 32.

Kant: «Game over»

Kant es blanco fácil y agradecido si se quiere hacer una caricatura. La vida ordenada, concienzudamente reglada y consagrada al trabajo intelectual, la residencia vitalicia en la ciudad de nacimiento y la ausencia de episodios amorosos han permitido esbozar una imagen tópica del filósofo, desatendiendo otros aspectos de su vida que matizarían y normalizarían en alguna medida el estereotipo.

Si prestamos atención a sus planteamientos sobre educación, hay algunos que también dibujan una caricatura más hiperbólica de lo habitual. Devaluar desde ellos su pensamiento es sencillo si uno está dispuesto a acentuar detalles sin duda sorprendentes y a omitir los razonables y fructíferos para el presente. Entre los primeros, los llamativos, está por ejemplo la indicación de que los niños rusos, a pesar de heredar de sus madres el gusto por el aguardiente (sic), crecen sanos y fuertes; también el consejo de no dedicar mimos ni caricias a los pequeños para no fortalecer su voluntad y no revelar la debilidad de los padres, o las ideas extemporáneas sobre la educación diferenciada y desigual de chicos y chicas. Incluso alguien podría encontrar un motivo de desconfianza en que Kant no publicase en ningún lugar sus pensamientos sobre educación; lo publicado son apuntes que tomó uno de sus alumnos, Friedrich Theodor Rink32.

A pesar de ello, hay en los textos pedagógicos apreciaciones valiosas. A ellas subyace una concepción concreta del ser humano. No se puede perder de vista que, cuando Kant fija los intereses de la razón en forma de interrogantes, termina resumiéndolos en uno solo, el que pregunta qué es el ser humano. De este hay que decir que es el único ser necesitado de educación y, a la vez, que «la educación es el problema más grande y difícil que puede ser propuesto al hombre»33. Aquella se entiende como los cuidados, la instrucción y la adquisición de normas de conducta respetuosas con los demás. Incluye un doble proceso: de enseñanza —adquisición de conocimientos, ante todo— y de asimilación de normas de

convivencia elementales que rigen en sociedad.

El ser humano necesita educación porque la naturaleza no ha sido especialmente dadivosa con él. Sin mucha fuerza ni velocidad, carente de piel resistente, muy sensible al cambio de temperatura…, le es imprescindible generar un arsenal técnico que compense los déficits naturales. El plan de conducta del humano, por otro lado, no viene dado por los instintos, sino que lo tiene que ir elaborando él mismo cada día. Es el autor de su vida, y la educación es el proceso que le permite tomar las riendas de su existencia y borrar la animalidad que dominaría si quedase anclado a los impulsos naturales.

A la educación subyace inevitablemente un momento negativo; es un proceso que reconduce, marca una dirección nueva y obliga a tomar un camino contrario al que se tomaría si se permitiese a la naturaleza seguir su curso. La función inicial del sistema educativo es domeñar los impulsos egoístas y caprichosos con los que todo bebé viene equipado de serie. Si no se hace a edad temprana, si aquellos se dejan enteramente libres, será muy difícil encauzarlos en un futuro. Kant matiza que en realidad ni siquiera sería posible dejar al niño libre aunque se quisiese. Libre en sentido propio solo podrá serlo cuando vaya desenvolviendo la humanidad que lo define, dormida o encubierta aún. Por lo tanto, en la escuela el niño ha de encontrar resistencia y límites que poco a poco dejará de sentir de forma tan marcada. Si no se hace de este modo, se cae en el defecto característico de la educación de los aristócratas, dice Kant, a los que nunca se contraría, con lo que hacen y deshacen a su antojo sin miramientos con los demás. Malcriar al niño satisfaciendo servilmente sus gustos pasajeros y pretender contentar su voluntad de la mañana a la noche, supone educarlo de un modo completamente errado. La conclusión no se hace esperar: «La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura; esta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca»34.

Kant… es Kant; defendió cosas revolucionarias en su momento contra viento y marea y otras que pueden ser provocadoras para algún lector de hoy. Si tuvo valor para desmontar la metafísica como ciencia, presente en las universidades durante siglos bajo la

protección de las autoridades, tampoco tendría problema en escandalizar a la pedagogía actual diciendo que, en la escuela, al menos al inicio, el niño tiene que obedecer órdenes. Habla de una «coacción mecánica»; la considera imprescindible para que el alumno permanezca tranquilo y respete a los adultos y a los demás compañeros, antes incluso de haber interiorizado la norma moral que insta a comportarse así. El educando tiene que sentir que la sociedad le opone resistencia y esto le ayudará a entender que no es el único, que no todo gira alrededor de sus antojos. Hay que dejarle claro que solo puede alcanzar sus fines en ciertas ocasiones: cuando no interfiera en la libertad de los demás; de otro modo, que únicamente puede alcanzar sus propósitos si antes ha permitido que el prójimo haga lo mismo con los suyos: «Debe aprender a sufrir la coacción a que la libertad se somete en bien de su propia subsistencia»35.

Lejos de ser un ingenuo, Kant es consciente de que la tarea no es sencilla, pero insiste en que la firmeza dará frutos en el futuro en forma de libertad; si la educación es el problema más difícil, sabe que dentro de ella el mayor obstáculo estriba en alcanzar una conciliación deseable pero siempre dificultosa: hacer compatible la sumisión a la que obliga una coacción legítima, con el fomento de la capacidad del niño de servirse de su propia voluntad; porque Kant no quiere ovejas modorras aterrorizadas por las fauces de un mastín, sino ciudadanos que hagan uso racional de la libertad. Por eso la coacción mecánica no es un fin en sí mismo; si la educación se reduce a ella en forma de límites rigurosos, reprimendas violentas, acciones y reacciones desagradables, el niño no se despedirá nunca de los impulsos animales. En el mejor de los casos, obedecerá por temor, pero su carácter no se habrá formado y necesitará el aliento amenazante de la autoridad por encima del hombro para actuar conforme a las normas. Esa coacción tiene que ser superada por una de índole moral. Cuando un pequeño miente, por ejemplo, no hay que castigarle, tampoco hay que concederle un premio si dice la verdad. Es preciso hacerle ver las consecuencias de la acción: en el futuro no le creerán, perderá los lazos de confianza con su familia y amigos, etc.; Kant espera que de ese modo vaya haciendo suyas las máximas que le lleven a obrar por deber con independencia de las consecuencias inmediatas.

Una vez que el niño se ha amoldado a esta disciplina —no es poca cosa, como se ve—, podrá estar sosegado en un aula. Pero las cortapisas para sus pretensiones infantiles no han terminado. Provocador irredento, Kant dice que el alumno va al colegio a trabajar, no a jugar. Antes de que se le quiera poner una denuncia retrospectiva en la fiscalía de menores, digamos que hace una distinción entre la educación libre y la de tipo escolar. La primera se puede dar en el tiempo de ocio, con juegos y entretenimientos necesarios y beneficiosos que favorecen el clima de convivencia. La segunda, como su nombre indica, está delimitada al espacio de las aulas; y aquí lo fundamental es aplicarse, estar concentrado, practicar una y otra vez las destrezas hasta dominarlas… lo que viene siendo trabajar.

Las modas tienen a veces orígenes añejos. En el siglo XVIII a Kant le tocó vivir una tendencia pedagógica que veía en el juego el medio idóneo para que el alumno aprendiese. Se proponía que las matemáticas, la geografía —suponemos que hasta la metafísica— se envolvieran en un ambiente lúdico que aligerase el aprendizaje. El problema para Kant es que así no se facilita el aprendizaje, sino que este se encoge hasta que al final no queda apenas rastro de lo que había que aprender. El ser humano es propenso a la ociosidad, al dolce far niente («La inclinación a la comodidad es para el hombre peor que todos los males de la vida»36); si la escuela se convierte en una continuación oficialmente sancionada de este impulso natural a la holgazanería, al niño le resultará estrafalaria la idea de que el trabajo y el esfuerzo son necesarios; es más, recibirá el mensaje de que lo lúdico es la regla y el trabajo la excepción, cuando todo indica que, a lo largo de la historia y en un presente exigente en muchos aspectos, la proporción contraria se ajusta más a la realidad.

«Es de lo más perjudicial habituar al niño a que mire todas las cosas como un juego»37. Quien haya visitado un instituto en los últimos años, habrá comprobado que la advertencia de Kant ha caído en saco roto. La primera impresión, con la decoración sobrecargada en vestíbulos y pasillos, es que se ha entrado en un Kindergarten repleto de niños de uno ochenta. Con alumnos que frisan los dieciséis años, el ambiente lúdico e infantil se intensifica en algunas aulas: un abecedario recortado de gran formato pegado en la pared,

murales de colores estridentes con las aventuras del gallo Quirico… La proximidad de cualquier festividad es ocasión propicia para hacer disfraces y performances y no es fácil encontrar una referencia al margen del espíritu de gamificación dominante. Ciertamente, se necesita una familia que respalde con firmeza y una determinación individual diamantina para matricularse en un instituto dispuesto a esforzarse, a trabajar y a aprovechar las oportunidades que se ofrecen, y no pensar que se entra en una ludoteca con un nutrido programa de actividades interrumpidas de vez en cuando por algún aguafiestas empeñado en enseñar.

_____

32. Disponemos de ese material, encabezado eso sí con el nombre de Kant, bajo el título de Pedagogía, traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Akal, Madrid, 2003.

33. Ibidem, p. 34.

34. Ibidem, p. 32.

35. Ibidem, p. 103.

36. Ibidem, p. 69.

37. Ibidem, p. 63.

Hegel no aprende a aprender

A principios de diciembre de 1808 se inauguró en Nuremberg un nuevo instituto de enseñanza secundaria. El Egidianum o Instituto de San Egidio no estaba precisamente masificado; tenía inscritos unos treinta alumnos, de los que ocho correspondían al curso superior. Hegel, el director del centro, había sido nombrado poco antes, en octubre. Comenzó así a desempeñar una nueva labor profesional que asumió con alegría y sin el sentimiento de dar un paso atrás en su carrera a pesar de que, con treinta ocho años, ya había impartido clases en la universidad, había fundado una prestigiosa revista filosófica y había publicado una de las obras más extraordinarias (quien la conozca de primera mano, puede darle el sentido que prefiera a este adjetivo) de la historia de la filosofía: Fenomenología del Espíritu.

Una de las tareas como director era pronunciar un discurso al inicio del curso académico38. Hegel aprovechaba la oportunidad para tratar cuestiones prácticas de la vida del centro pero, ante todo, era el momento idóneo para dar a conocer su visión de la educación, lo que esperaba de los alumnos y los métodos que se iban a poner en práctica desde el primer día.

A los alumnos y a los profesores les dice que la formación académica es necesaria y útil para el desempeño de puestos en la sociedad civil, pero el objetivo también es inculcar valores como el sosiego, la sensatez y la lucidez en el análisis. Hegel es consciente de que, al enseñar ciertas disciplinas, se están transmitiendo de manera simultánea —transversal diría alguien hoy— valores que preparan a los adolescentes para lo que la sociedad exigirá de ellos. Sin haber asimilado un sustrato ético adecuado y un tono moral elevado, el alumno habrá aprendido rudimentos de matemáticas y de historia, pero el aprovechamiento de los conocimientos no será completo y se podría considerar que la institución educativa ha fracasado en gran medida. Es obligación prioritaria de esta crear un clima favorable a los hábitos y costumbres que permitan consolidar valores. Y es necesario hacerlo sin aplazar mucho la faena. Para

Hegel, conduce a un fracaso seguro esperar largo tiempo hasta que el niño entienda los valores que se le inculcan. Si no los ha asimilado a edad temprana, no será capaz de asumirlos por mucho que su capacidad de comprensión vaya madurando. Nada más pernicioso, entonces, que dar rienda suelta a la naturaleza del niño para que esta domine su tierna existencia. Los humanos no son seres determinados exclusivamente por estímulos e impulsos naturales. Si algo nos define es, más bien, la capacidad para elevarnos por encima de lo natural y del impulso inmediato. Abandonados a su aire, los sentimientos primarios y las reacciones impulsivas toman el mando y terminan esclavizando; es conveniente ponerlos en su lugar y liberarse de su yugo, de la necesidad ciega de la que el animal no puede distanciarse.

Hegel aclara a los pupilos que el instituto es un lugar intermedio entre la familia y lo que él llama el «mundo real». En el ámbito familiar aquellos son el centro, están envueltos en un amor y una confianza acogedores. No se les exige nada para merecer el cariño de los padres. En cambio, en el mundo que tendrán que ir ocupando serán valorados por lo que hagan, se los elogiará si lo merecen y recibirán reprimendas si no cumplen con su deber. Aquí es la cosa misma lo que cuenta, prevalece la actividad profesional y no tanto el sentimiento paternofilial que casi todo lo resiste. En el instituto todavía no se les exige tanto —decimos que es una fase intermedia —, pero la actividad comienza a adquirir en esos años un tono serio. El alumno no puede estar a merced de la arbitrariedad, del azar o de la inclinación y ha de tener en cuenta a los demás. Tiene que gozar de libertad, pero vigilada y limitada.

Es más fácil amar a los niños que educarlos, dice Hegel en una frase con la que muchos padres podrían estar de acuerdo. La tarea de indicar el buen camino y de procurar que el niño lo siga requiere esfuerzo y determinación, y el amor incondicional en una atmósfera de libertad absoluta no es suficiente. Es natural que los padres quieran ir apartando ellos mismos los obstáculos que los hijos encuentran en la vida, para que estos alcancen éxitos con el menor esfuerzo posible. Es habitual asimismo que vean en el estudio un trámite que las instituciones imponen, pero del que gustosamente dispensarían a sus pequeños para que no se incomoden, dilatando lo máximo posible el momento de enfrentarlos a la dureza de la vida.

Para Hegel, estos deseos no se tienen que tomar en consideración. Es natural que los padres los tengan, pero no hay que hacerles demasiado caso: muchos desean la cosecha sin que los hijos hayan sembrado, a veces sin que hayan preparado mínimamente la tierra. Poco le falta para decir públicamente que, cuanto más lejos estén los progenitores del centro educativo, tanto mejor.

Y una cierta distancia sería lógica, porque se supone que ya han hecho una labor esencial: educar en formas elementales de urbanidad. Esto no es competencia de la institución educativa, concebida para instruir y para enseñar. Si un alumno exhibe un comportamiento inadecuado, el centro tiene la obligación inicial de reconducirlo, pero si el intento fracasa, la solución hegeliana es, llanamente, devolverlo a los padres para que hagan los deberes que desatendieron en su momento. Una vez realizado ese trabajo, el joven díscolo podrá volver y ya no será necesario imponerle una disciplina espartana, un ambiente que en todo caso Hegel considera indeseable; solo hay que observar normas básicas y de cumplimiento constante que habitúen al trabajo, a evitar retrasos, a entregar las tareas a tiempo, en suma, a responsabilizarse de lo que uno hace y a aprovechar las oportunidades que la institución ofrece. Ya pasó el tiempo —se puede leer en el discurso de 1811— de infundir un sentimiento de sumisión y de falta de libertad. Imponer una obediencia ciega y arbitraria es indeseable (los que se dedican al estudio no son una asamblea de criados). Hay que ser exigente, sin embargo, en lo que hace a lograr una tranquilidad adecuada en el aula y una atmósfera que permita la atención y el seguimiento fluido de la clase.

El pilar central del programa académico eran los clásicos griegos y latinos. Hegel no es tan ingenuo como para pensar que estos autores tienen respuestas a las necesidades del mundo contemporáneo. Bien sabe que, aun siendo la base del arte y de la ciencia occidentales, han quedado superados en muchos aspectos, por lo que solo serán de provecho si se los renueva y se adaptan a las circunstancias del presente. Su estudio en profundidad es ineludible para cualquier bachiller instruido, que obtendrá de ellos una tonalidad indeleble para el alma y un gusto por la belleza que no podrá encontrar en otro lugar.

La reivindicación de los clásicos no es retórica. Son insustituibles en la formación de una persona que se diga culta. Además, Hegel considera que el estudio de la gramática grecolatina ayuda a familiarizarse con categorías y determinaciones del entendimiento necesarias para el estudio especializado. Con su abstracción, es un entrenamiento idóneo para que el pensamiento alcance cotas más altas. El alumno analiza palabras y frases y las relaciona con reglas generales. De ese modo, comienza a moverse de lo particular a lo universal y de ahí de vuelta a lo particular y entiende estos planos como relacionados y dependientes unos de otros.

Este método, de lo concreto a lo general, de lo particular a lo universal, también es adecuado para empezar a estudiar filosofía, al fin y al cabo la asignatura que Hegel impartía. En un primer momento, se tienen que estudiar cuestiones sobre religión y derecho. La idea es que los alumnos comiencen a pensar a partir de realidades con las que están familiarizados en la vida cotidiana, como por ejemplo ciertas libertades, la propiedad y sus formas, etc. Conviene comenzar con lo existente, con lo visible y palpable para ir progresando hacia el pensamiento especulativo.

Hegel desconfía de los que pretenden que los chicos piensen por sí mismos. Al parecer, la pedagogía de la época había separado en ocasiones el aprender un contenido y el pensar por uno mismo como si se tratase de cosas incompatibles. También había quien insistía en que, para pensar por uno mismo, era preceptivo separarse del pensamiento de los demás hombres, del pasado y del presente. Hoy en día, ideas como estas, que supuestamente favorecen la creatividad del niño y valoran especialmente la originalidad de su pensamiento, se han deslizado en las prácticas educativas. De haber vivido hoy, con su seco carácter suabo, Hegel hubiese lanzado una ráfaga de calificativos que habrían hecho peligrar su puesto. Además de alguna andanada sarcástica, habría dicho que solo se puede pensar sobre un contenido previamente adquirido, nunca a partir de una fantasía subjetiva o desde una difusa intuición personal. No conviene que el joven busque la originalidad demasiado pronto. Si se empeña en destacar, está abocado a una secuencia de ocurrencias banales, ignorando que antes ha habido muchas personas que han dedicado la vida entera a problemas que él quiere solucionar de un plumazo. El alumno que

aprende qué es la sustancia primera de Aristóteles y la distingue de la sustancia segunda, está pensando efectivamente por sí mismo. Esas distinciones no se le arrojan al pensamiento como si fuesen piedras, dice Hegel, sino que es el joven quien las piensa (¿quién si no?), con lo que se llega a la sorprendente conclusión de que es posible pensar por uno mismo y a la vez en una cosa.

En todas las disciplinas humanas, la situación actual es el resultado del trabajo de genios del pasado y del presente de los que nos aprovechamos. Hay que confiar en las posibilidades de la juventud, pero esperar que un adolescente aún poco formado pueda hacer una aportación de interés en según qué campos es una expectativa normalmente vana. Sus conocimientos y representaciones mentales son por fuerza escuetas, un depósito medio lleno siendo optimistas. Se mueven muchas veces más en el campo de la opinión y de la ilusión que en el de la determinación exacta. No es un reproche, es lo natural, el adolescente está en una etapa que tiene que ir superando. Ha de hacerse consciente de que su pensamiento, su carácter y sus acciones no son las únicas. En una paradoja solo aparente, para formarse y consolidar su personalidad ha de distanciarse de sí mismo y, en continua cura de humildad, mirar más allá de sus pies, abandonar el punto de vista subjetivo y unilateral que ignora las restantes perspectivas y que no deja ver más allá de sus narices, en una palabra.

En el caso de la filosofía, es necesario conocer su historia para filosofar. Es la opción hegeliana, aplicable también a la monserga actual sobre la importancia de aprender a aprender sin insistir en el peso de los contenidos como contrapartida necesaria. Este desequilibrio sería como el que sufre un viajero que, para aprender a viajar, pasa por mil ciudades que no llega a conocer, atraviesa ríos que no sabe cuáles son y pasa los días y las noches en distintos países de los que lo ignora todo, excepto quizá que los ha visitado. Lo que cierta pedagogía parece haber desatendido es que, cuando se conoce a fondo una ciudad, se experimentan las dificultades de un río y se retienen en la memoria las diferencias entre las regiones de un país para extraer conclusiones sobre su mayor o menor diversidad; cuando se aprende todo eso, se está aprendiendo a viajar y de hecho se está viajando en sentido propio. Del mismo modo, cuando se conoce lo que han dicho los filósofos y se ha

estudiado a fondo, se aprende a pensar filosóficamente. Sustituyamos «filosofía» por «historia» o cualquier otra disciplina y el resultado no será muy diferente. Al aprender gramática inglesa, se aprende a aprender inglés, aunque la gramática sola no sea suficiente; al aprender las tablas de multiplicar, se aprende a aprender matemáticas. No parecería necesaria mayor reiteración, si no fuese porque hay indicios de que las mentes que han jibarizado los contenidos y a la vez agigantado y engordado con artificialidad el aprender a aprender no se dan por enteradas. Hegel tenía fama de oscuro, pero a veces hablaba con claridad. Bien podría haber dicho: no aprendo a aprender nada si antes no aprendo… algo.

_____

38. Los de los años 1809, 1810, 1811, 1813 y 1815, así como algún informe que Hegel redactó sobre la enseñanza de la filosofía en institutos y universidades, han sido publicados en G. W. F. Hegel: Escritos pedagógicos, traducción de Arsenio Ginzo, FCE, Madrid, 1991.

Un viaje formativo de ida y vuelta

Impartir una conferencia con noventa y nueve años no es habitual. Gadamer lo hizo en 1999 en un Gymnasium alemán39, en el marco de un ciclo que llevaba por título «La educación en crisis. Una oportunidad para el futuro»40. Casi centenario, llevaba lógicamente años jubilado y se presenta como un hombre de experiencia, pero con temor de no estar a la altura intelectual de antaño. La intervención no la había escrito, únicamente había preparado anotaciones que le permitiesen seguir el hilo argumental. Reconoce de entrada que muchas cosas que suceden en un centro de secundaria ya le resultan ajenas y que le gustaría saber más, pues su vida profesional ha transcurrido en un ámbito académico bien distinto.

Hay detalles que revelan la avanzada edad del conferenciante y también una cierta desconexión inevitable con los usos y costumbres contemporáneos. Cuenta con sencillez que, teniendo él la edad de sus oyentes, dieciséis o diecisiete años, uno de sus maestros sorprendió a la clase diciendo que un determinado tema todavía no era para ellos, y no lo explicó. Gadamer se sintió afectado y el comentario le despertó tanta curiosidad que se dedicó a estudiar la cuestión por su cuenta. No estamos convencidos de que la reacción generalizada hoy ante un tema no impartido fuese esa y no más bien una liberación acompañada de algún aplauso. En otro momento, el viejo profesor desvela con ingenuidad a los estudiantes la táctica para evitar una pregunta difícil en el examen del día siguiente: apabullar al maestro con una batería de preguntas precisamente sobre las cuestiones más complicadas. Tampoco reconocemos ahí una estrategia muy extendida hoy, elemental y menos sutil: «Ponlo fácil».

A pesar de estas disonancias con el espíritu de nuestra época, la intervención resulta aprovechable, plantea cuestiones fundamentales y da indicaciones de interés. Una de ellas se refiere a qué es lo que se aprende en la escuela y cómo se puede formar uno en ella. El sentido común dicta que ha de lograrse una formación

general. Ya es mucho decir, porque Gadamer detecta —años después, nosotros aún más— la tendencia a imponer una prematura «especialización» a los alumnos, cuando lo conveniente sería que dominasen habilidades básicas y adquiriesen conocimientos generales. Se suele aportar como justificación que la sociedad y el mercado laboral en particular demandan un tipo de formación que hay que empezar a cultivar lo más temprano posible. El resultado, muchas veces, es que un chico de catorce o quince años esboza precipitadamente y a ciegas una idea de cuál será su futuro profesional y solo ve útiles —no necesariamente interesantes— aquellas materias que le acercan a esa meta. Lo útil queda fijado por lo que un ambiente a veces difuso, ni siquiera el mercado laboral mismo, dicta como tal; si la utilidad de algunas asignaturas estuviese realmente probada, no habría miles de graduados universitarios sin un trabajo acorde a sus estudios. La supuesta utilidad se revela engañosa y, si se trataba de estudiar para encontrar rápidamente un trabajo, tomar otro camino hubiese sido más eficaz.

Gadamer cuestiona estas tendencias, propias de una sociedad algo confundida y de una política educativa errada. El propósito esencial de la formación es que el niño y el adolescente vayan accediendo a su propia morada, que den forma a su hogar integrándose en el mundo que les ha tocado vivir. La expresión de tono poético remite al concepto de «formación» (Bildung, viejo conocido de quien se haya acercado a la filosofía alemana moderna y contemporánea). Esta noción, en la que algunos ven la versión moderna de la paideia griega, alcanzó protagonismo en el pensamiento del siglo XVIII en adelante. Hace referencia al proceso por el que se adquiere un determinado bagaje cultural y también es el resultado de ese esfuerzo: la cultura como patrimonio personal. En alemán, conviene distinguir Bildung de Kultur, que apunta a las realizaciones objetivas de una civilización que pueden no haber calado en la personalidad del individuo. Teniendo presente esta aclaración, la primera no es una formación adquirida al modo de las instrucciones de tipo técnico, como cuando se aprende a utilizar un martillo y, si se deteriora con el uso, se sustituye por uno nuevo sin que la vida del que lo empuña quede afectada. Con la Bildung, lo aprendido queda integrado en el educando y al mismo tiempo contribuye a que este crezca. Así se puede leer en Verdad y método, la obra

fundamental de Gadamer: «En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma»41.

Un reconocido legado hegeliano se percibe en esta caracterización de la formación. Esta es necesaria, ya que el ser humano sufre una discrepancia entre lo que es naturalmente y lo que puede y debe ser. Si se conforma con su ser natural, queda enfangado en un modo de vida parejo al de cualquier animal. La alternativa es esforzarse para estar a la altura de sus potencialidades. La formación supone un cambio de perspectiva. Sin ella, el inculto permanece atrapado en la particularidad y no puede apartar la mirada de sí mismo. En el ejemplo hegeliano, si cree que le ofenden o siente que lesionan sus intereses, desata su ira y actúa de inmediato procurando que se haga justicia correspondiendo con la misma moneda. En el camino formativo, por el contrario, se adquiere una perspectiva rica, general o, de otro modo, se sacrifica la particularidad estrecha en favor de la generalidad. El saber y el interés por cosas que solo afectan a uno mismo queda superado por el conocimiento de otros seres humanos y de sus circunstancias, por intereses generales. El educando sale de su esfera diminuta, experimenta que lo considerado esencial quizá no lo era tanto y va conformando un criterio más sólido y universal.

En el análisis de Gadamer se describe un doble movimiento. El alumno emprende un viaje, sale de sí mismo, se sube al tren de los conocimientos, costumbres y modos de vida en el que llevan mucho tiempo las generaciones que lo preceden. Es un modo de transporte peculiar, puesto que los nuevos viajeros contribuyen a mantenerlo y a renovarlo sobre la marcha a medida que atraviesa zonas para ellos desconocidas. Por otra parte —este es el segundo movimiento—, el tren hace un trayecto en espiral y en algún momento parece volver a la estación donde el pupilo se había subido; este cree volver a casa, pero se percata de que ya no es el mismo, el viaje lo ha transformado, y eso hace que perciba la estación de origen también de manera diferente. Sabe ahora que lo que era no era todo lo que debía ser, toma conciencia de que forma parte de algo más grande y que no puede comprender su identidad desconociendo aquello que en principio le resultaba extraño. Por eso se dice: «No es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación»42.

La locomotora del tren en el que el alumno se acomoda es el lenguaje. Aprender y llegar a dominar un idioma no se logra espontáneamente, forma parte del camino que hay que empeñarse en andar, desde lo natural a lo espiritual. Es conocido que, a lo largo de toda su trayectoria, Gadamer otorga una posición preeminente al lenguaje y en la conferencia que imparte con casi un siglo a sus espaldas mantiene la idea. Aprender a hablar es un momento decisivo en la vida y el posterior contacto con la escritura y la lectura son fases con un peso asimismo extraordinario. Hablar, escribir y leer: actividades regidas por unas mismas normas, las del lenguaje. Las tres apuntan a los demás seres humanos: «El lenguaje solo se realiza plenamente en la conversación»43 y, como complemento de esta idea, «solo se puede aprender a través de la conversación»44. Hablar con los semejantes, leer lo que han pensado en el pasado y en el presente y ser capaz de expresarlo oralmente o por escrito de manera correcta son competencias imprescindibles.

En el último año del siglo XX, el Gadamer anciano predice que la escritura a mano irá desapareciendo hasta quedar reducida a poco más que la firma de documentos. Sobre la lectura no se pronuncia en la conferencia, pero se intuye su preocupación por la pérdida de hábitos lectores y por la dificultad creciente de muchos alumnos para comprender lo que leen. Si no se respira el medio lingüístico que la sostiene, la conversación con el presente y con el pasado sufre interferencias y está en peligro de colapsar. Gadamer vivió tiempo suficiente como para empezar a ver que los medios técnicos modifican el lenguaje y el pensamiento de todas las generaciones, pero más aún de las que no han conocido otros hábitos. Se tiende a ser breve y conciso, con el riesgo de quedarse en lo simple e inmediato; con el riesgo de permanecer en la situación del viajero en formación antes de subirse al tren. Si el propósito es educarse y formarse —piensa— es preciso concentrarse en las fuerzas humanas, fomentar y cultivar delicadamente la expresión escrita y la comprensión lectora; con el apoyo de la tecnología, cómo no, pero sin sucumbir a una fascinación candorosa propia de una época deslumbrada por la ya no tan reciente irrupción de aquella. Pasado el hechizo, hay que pensar cómo convivir armónicamente si por ahora no queremos forzar, como hace Gadamer, diciendo que es urgente poner los medios para sobrevivir «indemnes a la tecnología

y al ser de la máquina»45. No se trata tanto de salir ilesos del contacto con la tecnología —como si pudiésemos vivir al margen de sus efectos—, como de hallar el punto de equilibrio en la influencia que ejerce; que muchos directivos de las grandes compañías informáticas lleven a sus hijos a colegios donde se restringe el uso del ordenador y contraten a cuidadores a los que se prohíbe usar el móvil delante de los pequeños, es una noticia inquietante y a la vez inspiradora.

_____

39. Es un centro de educación secundaria, más o menos equivalente al Lycée francés, a la Secundary School inglesa y a los Institutos de Secundaria españoles.

40. Véase Hans-Georg Gadamer: La educación es educarse, traducción de Francesc Pereña, Paidós, Barcelona, 2000.

41. Hans-Georg Gadamer: Verdad y método, traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito, Sígueme, Salamanca, 1991, p. 40.

42. Ibidem, p. 43.

43. Hans-Georg Gadamer: La educación es educarse, op. cit., p. 38.

44. Ibidem, p. 10.

45. Ibidem, p. 48.

La crisis (crónica) de la educación

El totalitarismo, la libertad, la revolución, el trabajo y otros temas aparecen con frecuencia en la obra de Hannah Arendt; el penetrante modo de analizarlos ha situado con justicia a esta autora en los puestos de cabeza de la filosofía del siglo XX. En relación directa con la educación publicó solo un escrito, no muy extenso y bastante citado, un texto al que curiosamente se ha atribuido —no sin motivo— capacidad para profetizar los males de las épocas en las que se ha leído. «La crisis en la educación» es el título; recoge una conferencia que Arendt había impartido en Bremen a finales de los años cincuenta y que luego incluyó en un libro publicado en Estados Unidos, el país en el que residía desde principios de la década de los cuarenta46.

Precisamente de la coyuntura educativa en Estados Unidos habla el artículo. Las circunstancias del país americano serían el resultado de adoptar desde principios del siglo XX medidas pedagógicas que pretendían romper con la enseñanza tradicional. En lugar de aprender conocimientos elementales en clases dirigidas por un maestro, lo deseable era que el niño aprendiese por sí mismo dependiendo de sus intereses en cada caso. El uso de la memoria era reprobado, los contenidos curriculares se consideraban una imposición inconveniente y los exámenes y el orden en el aula nada más que modos de violentar y traumatizar al educando. Por otro lado, se implantó la tendencia a que los menguados contenidos de las asignaturas estuviesen al alcance de la mayoría de la población escolar, con independencia de las circunstancias sociales e intelectuales. Para ello era preciso aligerar o minimizar el peso de materias que se tenían por abstractas y poco útiles y sustituirlas por otras más prácticas que pudiesen ser seguidas por un mayor número de alumnos.

A principios de los cincuenta ya había voces críticas contra esta pedagogía, a la que se responsabilizaba de la caída de los resultados de las pruebas de acceso a la universidad, de los crecientes problemas de disciplina y del aumento del número de profesores

desmotivados y sin autoridad. Esta es la atmósfera polémica en la que Arendt respira cuando se decide por el diagnóstico de «crisis» como etiqueta oportuna para la situación.

De la educación se podría decir algo parecido a lo que se dice del teatro: vive en crisis permanente. Los debates en torno a la idoneidad de los métodos y propósitos pedagógicos son tan añejos como la cultura occidental y la sociedad ha estado pocas veces satisfecha del todo con el nivel de formación de las nuevas generaciones. También para Arendt algunos problemas son viejos conocidos; otros derivan de una circunstancia poco cuantificable pero decisiva para entender la situación crítica en los Estados Unidos de entonces y de nuestro país en el siglo XXI. Se refiere al declive de la sensatez y del sentido común: «Siempre que, en la política, la razón humana sensata fracasa o desiste del esfuerzo de dar respuestas, nos enfrentamos con una crisis […] En la actualidad la desaparición del sentido común es el signo más claro de la crisis»47. Este factor algo indeterminado y no fácilmente objetivable —aun con consecuencias bien visibles— es la base compartida de las causas de la situación de alarma.

Una de ellas es lo que Arendt denomina el «espíritu de igualdad». Considerar que todos los seres humanos tienen dignidad, que no hay jerarquía posible en ese aspecto y que, en consecuencia, todos son iguales en tanto que personas, es una conquista magnífica que no parece dejar espacio a la puntualización. Sin embargo, se sabe desde Aristóteles que tratar a todos en cualquier circunstancia de la misma manera puede ser una forma de igualdad injusta. En educación se ha mezclado la innegociable igualdad de oportunidades y derechos con que no pueda haber grandes diferencias entre alumnos para que, por ejemplo, todos tengan que estudiar obligatoriamente hasta los dieciséis años con independencia de sus aptitudes y motivaciones. Se ha tendido a borrar las distancias entre los que saben y los que no, entre profesores y educandos, incluso en el espacio físico que ocupan en el aula. Hubo un momento en el que las tarimas, que permitían al profesor ver el conjunto de la clase y a los escolares de las últimas filas ver mejor la pizarra y al profesor, desentonaban en el ambiente obsesivamente igualitario y se tenían por un símbolo de superioridad autoritaria: se eliminaron de la mayoría de los centros,

con el resultado de poner a unos y a otros a la misma altura para que todos viesen igual de mal. La distinción entre el talento y la medianía, entre el esfuerzo y la dejadez se ha percibido equivocadamente como signo de desigualdad indeseada y los límites se van desdibujando a favor del valor más mediocre. Es una anécdota quizá sin importancia, pero resulta inaudito que el título oficial de educación secundaria se expida en un papel exactamente igual al que obtiene un doctor. No hay que restar mérito a quien termina la enseñanza obligatoria y recibe con ilusión un diploma, pero es sorprendente que se iguale formalmente con el máximo grado académico que se puede obtener en la universidad.

La crisis tiene una segunda causa en el debilitamiento de la autoridad. También en este caso han abundado los malentendidos y las tergiversaciones. Los niños son educados para ser adultos, no para que permanezcan sine die en un estado de inmadurez impulsiva y desinformada ni para que sean bebés caprichosos en corpachones hechos y derechos. Es poco probable que logren por sí solos esa transición, así que conviene que haya algún adulto que los guíe en el camino con cariño y firmeza si es necesario. Lo idóneo es que el pequeño cuente con sus padres, ya que son los mayores con los que en principio más tiempo pasa. Parece una trivialidad esto que decimos, pero quizá no lo sea tanto; Arendt denuncia que, ya en la década de los cincuenta, se había extendido y resultaba familiar la idea de que el niño tenía que liberarse del yugo de los progenitores para desarrollar su potencial, que no podía haber autoridad alguna que le mostrase la realidad tal como es ni que le obligase a encararla, aunque no fuese agradable. Pero cuando el adulto pasa a un segundo plano, ocurre que el niño no se libera de nada, sino que queda a merced de otras instancias de poder y de autoridad a menudo arbitrarias que no siempre velan cariñosamente por su bienestar: el grupo de iguales. De este no se puede desligar, tampoco puede razonar con él para evitar los excesos —los miembros son igual de inmaduros— y el niño no encuentra en el mundo adulto, que ha renunciado a ejercer su autoridad o al que se ha señalado socialmente por hacerlo, el amparo que tan bien le vendría. Si en la familia se ha evitado la autoridad o no se ha podido ejercer por el motivo que sea, es difícil que el pequeño la acepte en la escuela. Al fin y al cabo, ve en el profesor a un representante especialmente pesado del mundo de los mayores en el

que nadie le ha indicado cómo orientarse.

Hoy persiste el miedo a ejercer la autoridad, a veces se teme incluso usar la palabra. Muchos padres están desbordados por un desubicado espíritu democrático que lleva a votar y a debatir con niños de tres años qué se come, a dónde ir de vacaciones y qué ropa se compra. En el sistema educativo, la autoridad se eclipsa y los profesores carecen de las herramientas para afrontar las nuevas circunstancias, para hacer que se respete su trabajo (algunos derechos en ese sentido tendrán) y, en no pocas ocasiones, para proteger su integridad física. Las indicaciones se discuten, la palabra del profesional se pone en duda, junto con la física también la integridad moral queda a menudo menoscabada y, paradójicamente, se aprueban leyes que refuerzan esa autoridad pero que son poco más que intentos de responder sobre el papel a una situación que se encamina a la anomia generalizada. Hay muchas clases que no se pueden impartir por falta de orden, de maneras y de actitud. Solo es necesario que pase algo de tiempo y que las autoridades sigan envolviendo el problema en mil excusas para que de muchas se pase a la mayoría. Savater encabezó su ensayo sobre la educación con una cita pertinente de Marco Aurelio: «Los hombres han nacido los unos para los otros: edúcalos o padécelos»48. Ciertamente, ya está tocando padecer a muchos de ellos.

Hay más motivos de crisis que, pese a tener un origen lejano y a haber acreditado sobradamente su capacidad para perjudicar a varias generaciones, siguen teniendo fuerza en la pedagogía actual. Uno es la tendencia a sustituir la transmisión de conocimientos por el aprendizaje de habilidades y de competencias como si fuesen cosas separables a favor de las segundas. Arendt informa de que muchos institutos de la época se habían convertido en lugares donde se enseñaba a hacer cosas diversas renegando de la transmisión sólida de saberes. Se podía aprender a escribir a máquina, a manejar un teléfono… a tener popularidad entre los compañeros, etc. La forma de enseñar estas habilidades abjuraba de la instrucción teórica y se entendía que el juego era el medio adecuado para que el niño las practicase. Promoviendo el juego se quería que el educando se mantuviese el mayor tiempo posible en una fortaleza blindada, impermeable al universo de los adultos, al

parecer altamente contaminante y nocivo para la espontaneidad creativa. En el capítulo sobre Kant hemos llamado la atención sobre esta insistencia obsesiva en la ludificación de la que Arendt advertía, con poco éxito a la luz de la espléndida salud de la que sigue gozando esta línea pedagógica.

Hay una última advertencia también desoída con terquedad. Para Arendt la educación tiene un elemento conservador que no deriva de una toma de posición política. La educación es un proceso en el que hay que proteger y mimar al niño ante el mundo, pero también al mundo ante el pequeño. En las relaciones entre personas formadas y pupilos no hay que anatematizar la actitud conservadora que intenta mantener las reglas del juego, consistentes en introducir al niño en un mundo que le resulta por lo común desconocido. Asumido el momento de conservar normas que permitan a los profesores hacer su labor y a todos los alumnos aprovechar lo que el sistema les ofrece, que cada cual se adhiera a la posición política que considere oportuna, faltaría más.

Precisamente la política ha perturbado en las últimas décadas el sistema educativo español con una avalancha de leyes y decretos. Unos y otros lo han visto como una trinchera en la que apuntalar ideas en bloque sin permitir que la realidad las matice o las desmienta, desoyendo así de paso otro viejo consejo de Arendt: «Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda»49. Si se repasan las leyes o se escucha a representantes políticos hablar de educación, la sensación es que tienen en mente cosas irreconocibles para el que está día a día en las aulas. Son por lo general juicios preestablecidos que se quieren imponer a la realidad sin conocerla lo suficiente. Esperemos, en todo caso, que la capacidad profética de Hannah Arendt no se confirme como uno más de sus talentos y no estemos ante una crisis con margen de empeorar hasta desembocar en el desastre.

_____

46. Hannah Arendt: «La crisis en la educación», en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, traducción de Ana Poljak, Península, Barcelona, 1996, pp. 185-208.

47. Ibidem, p. 190.

48. Véase Fernando Savater: El valor de educar, Ariel, Barcelona, 2001, p. 6.

49. Hannah Arendt: «La crisis en la educación», op. cit., p. 186.

El eclipse del «logos»

Emilio Lledó ha descrito a menudo el ambiente que encontró la primera vez que viajó a Alemania. Descubrió un país democrático a diferencia de la España de la década de los cincuenta, con mucho franquismo aún por delante. Académicamente, la distancia también era formidable; no solo por las libertades emanadas de la democracia que impregnaban el entorno universitario alemán, sino porque este se organizaba de manera sorprendente y novedosa para el que provenía de la universidad española: posibilidades abiertas de configurar los estudios, seminarios más o menos especializados dependiendo de las preferencias y de los conocimientos previos, menor peso de los exámenes, más hincapié en fomentar la creatividad para evitar la reproducción papagayesca de los apuntes amarillentos del profesor, etc.

De vuelta a España, trabajó tres años en un instituto de enseñanza media y posteriormente comenzó a impartir clases en la universidad (La Laguna, Barcelona, Madrid). Este ha sido el medio donde ha dado forma a su brillante carrera y desde el que hay que leer las muchas reflexiones que ha escrito sobre educación. Una de las últimas publicaciones lleva por título precisamente Sobre la educación50: una recopilación de trabajos de extensión dispar fechados en un arco que va de 1982 a 2009.

Recorrer este intervalo de tres décadas permite seguir un racimo de temas adaptados a las circunstancias del momento, pero con un inequívoco aire de familia; desde los años ochenta del siglo XX, Lledó viene subrayando dos fenómenos que determinan la educación y en general la vida del ciudadano occidental: la globalización y la digitalización. Es ante todo el segundo proceso el que interesa ahora. Quizá convenga anticipar la conclusión a la que llega su análisis, conclusión diseminada aquí y allá en el tiempo y formulada de maneras parecidas a esta:

Es evidente que ese imperio digital, en sus amenazantes abusos, es una enfermedad para la racionalidad y el saludable desarrollo de la inteligencia, y para la libertad no tanto de expresión, como tan machaconamente se habla en nuestros días, sino para una más importante libertad previa, para la libertad de pensar, de sentir, de experimentar, de desear y de amar51.

A esta coyuntura se ha llegado bajo la presión de un intenso proceso de saturación de imágenes. La inflación de imágenes reales y ficticias forma una masa, una avalancha que cae sobre los niños tan pronto como empiezan a percibir con un mínimo de fijeza. El mundo parece concentrado en cúmulos visuales que a veces se contemplan con distanciamiento e insensibilidad, como si la abundancia hubiese embotado la capacidad empática del espectador. En tiempos no tan lejanos —indica Lledó—, el único vehículo de información era el lenguaje y esa circunstancia obligaba a imaginar o a hacerse una representación de lo que las palabras decían. La realidad hoy es que los ojos se familiarizan desde temprano con realidades que un pequeño no ha tenido tiempo de llegar a imaginar. Hay una inundación para la que la sensibilidad no está educada ni la mente preparada. A pesar de lo que diga el tópico sobre el valor de la imagen frente a las mil palabras, la primera no dice nada. Bien puede impactar, emocionar, calmar, pero no dice; decir es prerrogativa del lenguaje: «Es el silencioso murmullo de nuestra mente y del lenguaje que verdaderamente somos, el que habla y acomoda lo visto en el contexto de nuestra personalidad»52. Si no tiene lugar la apropiación reflexiva y lingüística de lo visto, solo resta una sucesión de imágenes en bruto, a veces ininteligibles; un ver sin ser, sin ser alguien, sin la mirada del lenguaje.

Lledó no es un reaccionario que abjure de la tecnología ni lamenta haber dejado atrás una supuesta edad de la inocencia pretecnológica. Aprecia las ventajas de los avances, pero advierte de sus consecuencias indeseables y de que una confianza ciega en la cara encubriendo la cruz es una actitud poco prudente. Algunos adultos que no han vivido la eclosión tecnológica en la niñez ni en la juventud son víctimas de una fascinación distorsionadora.

Piensan que para un alumno es incomparablemente más importante un ordenador que un cuaderno, convencidos de que la complejidad del mundo actual exige concentrar energías y de que la balanza del esfuerzo se tiene que decantar hacia el dominio del primero y no al contacto frecuente con el segundo. El embeleso impide ver la necesidad realmente perentoria: no tanto aprender a manejarse en el entorno digital (algo que un niño hace ya casi de manera natural), tampoco evitarlo, por supuesto, sino ser capaz de comprender lo que se lee —en pantallas, libros o en una pintada en la pared—, tener un criterio sólido de selección en los océanos de información y disponer del flotador del pensamiento crítico que permite nadar en aguas procelosas. Diseñar un ordenador es difícil; utilizarlo, más bien sencillo. A quien se deja seducir por cantos de sirena y se complace pensando que un chaval que sepa manejar un iPhone está preparado para encarar el futuro, le convendría buscar el vídeo de un chimpancé navegando con ese modelo de smartphone, abriendo y cerrando fotos a discreción, ampliando las imágenes que le llaman la atención, etc…. un chimpancé.

No somos responsables de haber nacido en una época concreta; no es fácil ni conveniente saltar por encima del tiempo al que uno pertenece. Estamos impregnados del lenguaje y de la cultura que respiramos desde la cuna. Recogiendo una idea que se puede rastrear al menos desde Humboldt, también para Lledó la lengua materna es una forma de ver el mundo. No se elige, pero una vez asimilada sí somos responsables —la sociedad lo es— de lo que hacemos con las palabras. Lo que hablamos y cómo lo decimos depende de nosotros, también la configuración lingüística más o menos compleja que damos a las ideas; en definitiva, somos responsables del cuidado y del mejoramiento de la herencia viva que hemos recibido, ya que ese legado cultural abierto, revisable y perfectible «se solidifica en aquello que constituye la característica fundamental de los seres humanos: el lenguaje»53. Este es el encargado de conservar y distribuir las experiencias individuales y colectivas y demanda cuidados.

Las extraordinarias posibilidades de comunicación desarrolladas en los últimos decenios hacen necesario cultivar el lenguaje. «Si nos acostumbramos a ser inconformistas con las palabras, acabaremos siendo inconformistas con los hechos», escribe Lledó en 200254.

Dando un giro a la frase, si somos conformistas con las palabras, si resultan indiferentes y se utilizan desmañadamente, terminaremos desdibujando los hechos hasta no poder ver de ellos más que una capa superficial y simplona. «Las palabras son la sustancia de la que la inteligencia se nutre»55 y no se puede desarrollar el pensamiento, por humilde y modesto que sea, sin mimar el lenguaje. Es muy conocida la rica polisemia del logos griego, un término que Aristóteles utilizara tantas veces como elemento definitorio del hombre. Este es el único animal con logos y aquí tanto valdría traducir por «razón», «pensamiento», «palabra» o «lenguaje».

Subrayar el vínculo entre pensamiento y lenguaje (tan íntimo que una misma palabra designa las dos realidades) y extraer las consecuencias que de él derivan, resulta útil para analizar la situación actual. En medio de la marabunta de mensajes e informaciones que avasallan, es perentorio saber leer. Leer en el sentido etimológico de escoger lo valioso y enriquecedor y prescindir de lo que no se aprovecha, de lo que distorsiona, engaña o es fruto de la ignorancia. Se requiere comprender, pensar, alimentar lo que Lledó llama la «limpia racionalidad», que permite conectar la mente con la historia, con el presente y con la naturaleza y evita las interferencias que no dejan ver la faz del mundo; y no se trata solo de poder decir. Hablar por hablar se ha convertido en uno de los azotes de la época: todo el mundo opina de todo. Lo crucial es poder pensar para tener en verdad algo que decir: «Vivir es hoy, sobre todo, saber pensar»56. Este tiene que ser el objetivo último de la educación. Estamos de acuerdo con la propuesta, aunque nos conformaríamos por ahora con algo más modesto: lograr que los alumnos tuviesen un dominio del idioma acorde a su edad, que fuesen capaces de manejar un vocabulario amplio y que palabras de uso común en castellano no les sonasen a náhuatl.

En un artículo de 1982 sobre la educación a distancia, Lledó considera que la nuestra no es una sociedad silenciosa que favorezca el retiro reflexivo ni brinde un espacio acogedor para el pensamiento. Simplificando el lenguaje, retorciéndolo y reduciéndolo, se habría enturbiado el logos. Resulta quizá demasiado contundente decir que no hay condiciones para el

pensamiento y puede sonar a una visión nostálgica de un pasado teñido con un color más vivo del que realmente tuvo. Por ejemplo, la experiencia en un instituto cuestiona que los chicos no piensen; por otro lado, muchos no recibirían como una gran afrenta el reproche de no hacerlo. El pensamiento no está envuelto en un aura especialmente valorado. Las primeras veces que la oyen, la palabra está relacionada con un castigo, el que se les aplica de pequeños cuando no se portan bien y se los envía al terrible rincón de pensar o a la más sórdida de las mazmorras: la biblioteca. En cualquier caso, piensan, pero ciertamente en un par de décadas ha habido cambios notables —a peor— en el manejo del vocabulario, en la pericia para expresar una idea con rigor y en la capacidad para analizar una cuestión con la madurez exigible a la edad en cada caso. Hace pocos años no era necesario indicar en una actividad de análisis o de comentario algo en principio tan peregrino como el número aproximado de líneas que había que escribir. Si se planteaba un problema y había que ponerlo por escrito, mayoritariamente se sobreentendía que no era para despacharlo con dos líneas. Hoy, de manera generalizada y antes de haber empezado a pensar el problema con un poco de calma, se pregunta si pasa algo por escribir quince líneas en lugar de las treinta exigidas. Tras un regateo que deja la cosa en veinte, la queja frecuente del alumno después de escribir diez líneas es que no se le ocurre nada más, que qué más va a poner; en el mejor de los casos, que lo sabe pero no sabe cómo expresarlo: síntomas cotidianos del eclipse del logos que no auguran precisamente una futura fase de luminosidad para la filosofía, como iremos comprobando.

———————

50. Emilio Lledó: Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía, Taurus, Madrid, 2018.

51. Ibidem, p. 14.

52. Ibidem, p. 71.

53. Ibidem, p. 16.

54. Ibidem, p. 79.

55. Ibidem, p. 81.

56. Ibidem, p. 251.

LA FILOSOFÍA, HACIA LA ZONA DE PENUMBRA

La cantera «iGen»

Las estadísticas lo cuantifican todo; casi todo. Si se habla de hábitos lectores, informan de cuántos libros se leen al año de media, cuáles son los autores más vendidos (se supone que coinciden con los más leídos), qué género está al alza, cuál tiene peor acogida, etc. Sería interesante poder medir con finura otros parámetros. Por ejemplo: ¿cuántas personas han leído la Odisea completa en el último año? Consultando con paciencia las programaciones de institutos y de facultades, sería posible hacerse una idea aproximada del número de alumnos a los que se ha exhortado a leer a Homero. Esos datos no necesariamente reflejarían la lectura real, puesto que sabemos que abundan resúmenes y trabajos de todo tipo que eximen de la lectura directa y que se encuentran sin esfuerzo; pero si se pudiese adoptar por un momento la naturaleza de un dios omnisciente, sería fascinante saber cuántos lectores hay en el mundo que estén leyendo un libro así, no por obligación académica sino por interés, pasión lectora y gusto personal. Estando muy lejos de la omnisciencia, nos atrevemos a descartar algunas posibilidades. En un planeta con cerca de ocho mil millones de almas, es improbable que sean millones, ni siquiera un millón. Tampoco parece arriesgada en exceso la opción de descartar que sean cientos de miles los que se hayan adentrado voluntariamente en las aventuras y desventuras de Ulises y las hayan seguido de principio a fin. ¿Serán entonces solo unos miles los entusiastas del mundo clásico que han disfrutado con una obra como esta en los últimos meses? Ignoramos el dato, pero la intuición no se atreve con una cifra mucho más alta.

¿Y en el caso de los clásicos de la filosofía? Si excluimos las que pertenecen al ámbito académico en diferentes niveles, ¿cuántas personas leen en este momento a Platón, a Agustín de Hipona, Hegel… o Schopenhauer, por mencionar a un autor normalmente incluido entre los más populares?; y si se disfrutase de la mirada del dios que todo lo sabe y se pudiesen desglosar las edades de los que se han atrevido con estos clásicos o con autores contemporáneos que están camino de alcanzar ese estatus, ¿cuántos lectores estarían

comprendidos entre los quince y los treinta años, por establecer una horquilla amplia? Imposible responder estas preguntas, pero suscitan la impresión de que no conviene lanzar las campanas al vuelo con cifras elevadas.

Los equipos de fútbol otorgan importancia al fomento de lo que denominan «la cantera». Como si de bloques de mármol rosa se tratase, de los campos de fútbol de cualquier pueblo perdido o de un barrio de la periferia de una gran ciudad esperan extraer niños en los que ven potencial suficiente como para invertir tiempo y dinero, pulirlos y hacer de ellos futbolistas de élite. Pocos alcanzan la meta. Cuenta el exseleccionador nacional Vicente del Bosque que en ocasiones lo invitan a torneos donde participan categorías inferiores de los equipos punteros de La Liga: cientos de niños de nueve o diez años que aspiran a ascender desde infantiles, cadetes y juveniles hasta las primeras plantillas para convertirse en profesionales, mejor aún, en estrellas del fútbol. También le piden que, desde la experiencia de toda una vida como jugador y como entrenador exitoso, dirija una palabra que sirva de estímulo y de consejo autorizado. «De todos los que estáis aquí, quizá uno o ninguno llegue a ser profesional», con algo así les sorprende. Lamenta la crueldad de la frase, muy desalentadora en realidad, pero considera importante ir con la verdad por delante y quiere que sus palabras sirvan de acicate para que los jugadores en ciernes se esfuercen al máximo para ocupar el único puesto profesional que las estadísticas parecen dejar libre.

La cantera de la filosofía no está compuesta mayoritariamente por niños tan pequeños. Hay intentos loables y con respaldo teórico sólido de introducir a los pequeños en el pensamiento filosófico; pero es ante todo en la adolescencia y en la juventud donde hay que buscar a los que con el tiempo se convertirán en adultos que hagan de la filosofía su modo de vida, como profesores o en el desempeño de alguna ocupación donde se demandan graduados en esta especialidad; y, sobre todo, entre ellos hay que buscar a los que se interesen desinteresadamente por esta disciplina y sean capaces de frecuentar a los clásicos que salpican la historia de Occidente de los últimos veinticinco siglos. Entre los adolescentes y jóvenes de quince a treinta años tienen que extraer futuros lectores los ojeadores de la filosofía si quieren que esta tradición milenaria

continúe. No parece probable que quien no haya leído nada con quince ni tampoco llegado a los veinte años, abra las tragedias de Shakespeare a los cuarenta y cinco para leerlas entusiásticamente; tampoco es fácil que los chicos que han vivido con escasas referencias históricas y filosóficas y en una atmósfera que no favorece el hábito lector lleguen a convertirse en aficionados a la filosofía, cuanto menos en los nuevos CR7 del ágora o de la academia.

Para alcanzar una imagen de esta particular cantera viene bien acudir a los informes que regularmente publica el Instituto de la Juventud57. En el último que se puede consultar en el momento de escribir estas líneas (febrero de 2020), el correspondiente al año 2016, llama la atención que disminuye el número de canteranos. El proceso de declive demográfico se inició en 1995. Los jóvenes de quince a veintinueve años son progresivamente menos desde entonces. En 2015 había en España unos siete millones de personas en esa franja de edad, lo que supone tres millones menos que hace dos décadas. El descenso se seguirá produciendo en los próximos años. España lidera la inquietante tabla de clasificación de los países con menor tasa de natalidad. Muchos jóvenes de hoy son hijos únicos. Hace unas décadas, el requisito para disfrutar de las ventajas como familia numerosa era tener cuatro niños. Actualmente, el límite inferior está en tres, pero existe el rumor de fondo de que convendría relajar el criterio y otorgar el estatuto de familia numerosa también a las que sumen solo dos hijos.

Desde un punto de vista lógico, el descenso de población parecería beneficioso para los jóvenes, en el sentido de que dispondrían de más oportunidades para cubrir los puestos que los adultos van dejando. Más opciones para menos competidores; pero las cosas no son tan sencillas. Las circunstancias y la naturaleza de algunos trabajos también se han ido modificando en una dirección que en gran medida no les favorece. Por otro lado, el caso español tiene peculiaridades que lo distinguen de los países europeos. Se da entre nosotros una marcada polarización: en torno a un cuarto de los chicos no consigue siquiera el título elemental de la ESO; en el otro extremo, las tasas de titulados universitarios son de las más altas de Europa y, en medio, hay un porcentaje amplio (sobre el 34%) que no tiene formación postobligatoria. Esto supone que alrededor del

60% de los jóvenes no han completado los estudios elementales o han dado por concluida su educación al terminarlos.

En términos proporcionales disponen de menos dinero que las generaciones anteriores. En la actualidad, el porcentaje con ingresos personales ha descendido hasta poco más de la mitad. Dependen de la familia, el colchón de las dificultades económicas de más del 90% de los jóvenes. Esto implica que la edad de emancipación sube y tenemos el dudoso honor de ocupar los primeros puestos en las estadísticas europeas. El momento de abandonar el hogar había descendido desde 2004 en adelante, pero ha vuelto a subir a partir de 2010 y en la actualidad se sitúa por encima de los veintinueve años. Es un dato que no alimenta el optimismo y, en esta línea, casi el 40% de los jóvenes cree que va a vivir peor que sus padres.

El tiempo de ocio lo dividen entre salir con amigos, escuchar música, viajar y usar el ordenador. La televisión en sus diferentes variantes (no necesariamente la emisión en directo) continúa siendo el principal instrumento de ocio en el hogar. El consumo medio se aproxima a las cuatro horas diarias. El resto del tiempo casero está ocupado por el ordenador, como decimos, y ante todo por el teléfono móvil. De los hogares con ordenador, la mayoría (sobre el 80%) dispone de conexión a internet de banda ancha. De 2006 a 2016 el porcentaje de hogares con acceso a internet ha pasado de un 38% a un 82%. El uso principal que se hace de esta tecnología es jugar, descargar juegos, imágenes, películas o música.

En cuanto a los valores imperantes, está muy extendido el sentimiento localista, que alcanza a la mitad de los jóvenes. También hay un porcentaje considerable que manifiesta un sentimiento nacionalista o de identificación con España (27%), mientras que solo el 13% se considera imbuido de un espíritu cosmopolita. El apego generalizado al terruño no está acompañado por la confianza en las instituciones, al contrario. Solo alguna ONG obtiene en las valoraciones una media superior a cinco. Incluso la más favorable, no es una puntuación alta y puede ser reflejo del desinterés por el voluntariado y por la colaboración con asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro. Tres de cada cuatro jóvenes no han participado nunca en este tipo de actividades ni tienen intención de hacerlo.

Un último dato: la mortalidad infantil y juvenil sigue descendiendo. Por fortuna, vivimos en una sociedad en la que pocos mueren prematuramente y los fallecimientos que se producen a edad temprana tienen como causas principales las enfermedades cancerígenas o tumores, el suicidio y los accidentes de tráfico, en este orden.

El informe del Instituto de la Juventud es resultado de un sólido trabajo estadístico que proporciona datos objetivos; no obstante, queremos completarlos con una estimación subjetiva posiblemente parcial y que no aspira a suscitar un consenso generalizado; una descripción que es solo el destilado de observaciones personales y del contacto con adolescentes en las aulas. Si tuviese que señalar de entrada tres rasgos que identifican a un joven de hoy y a la vez permiten diferenciarlo de uno con su misma edad de hace dos o tres décadas, hablaría de la sobreprotección de los padres, de la inflación de sentimientos y emociones extendida por doquier y del uso intensivo —a menudo obsesivo— de artilugios electrónicos entre los que destaca el smartphone.

Hace diez o doce años me acerqué un día al Campus Unamuno, un complejo de edificios de la Universidad de Salamanca que alberga varias facultades. Quería visitar a un antiguo amigo. Era julio o septiembre, no recuerdo bien; en todo caso, era el periodo en el que los alumnos formalizan las matrículas para el curso siguiente. Las colas en las ventanillas de conserjería y en los despachos de las secretarías eran muy largas y algo llamaba la atención. Había muchos universitarios acompañados de sus padres y eran estos los que llevaban el sobre de matrícula, mientras que aquellos se dedicaban a mirar el móvil o se sentaban a esperar en los bancos del vestíbulo fuera de la fila.

Más recientemente, al ir andando al instituto por las mañanas suelo ver a una alumna de segundo de bachillerato; para estar en ese curso ha de tener, al menos, diecisiete años. Su madre la acompaña y de paso le lleva la mochila con los libros y los archivadores necesarios para las clases de la mañana. Al llegar a la puerta, la madre se despide, se libera de la carga y, como si de un relevo se tratase, se la pasa a la hija.

Yo iba al colegio en la época de la EGB. En 4º curso teníamos unos

diez años y había clase mañana y tarde. Salamanca no es una ciudad grande; aun así, bien puede haber un kilómetro y medio largo desde la casa de mis padres al colegio. Este se encontraba ubicado en el límite de lo que se conocía como el Barrio Chino, una zona no muy distante del centro por la que no era aconsejable pasear en los años setenta y ochenta del siglo pasado. La delincuencia, la droga y la prostitución estaban a la orden del día. Había ruta de autobús para los que vivíamos más lejos e hice uso de ella en los primeros cursos, pero cuando llegó 4º mis padres consideraron que ya no era necesario, así que iba andando por la mañana, volvía a mediodía, tenía aproximadamente una hora para comer y regresaba al colegio para la jornada vespertina. Dos trayectos diarios de ida y otros dos de vuelta: poco menos de ocho kilómetros, aproximadamente dos horas en total por la ciudad con diez años… con mochila.

Sin formular un juicio global y definitivo sobre qué circunstancias son mejores para un niño o un adolescente, si las de ahora o las que vivimos hace décadas, sí se puede decir que antes la tendencia dominante era preparar al niño para el camino, mientras que ahora se suele preparar el camino para el niño58. Si los padres hacen la incómoda cola que el joven puede hacer sobradamente, si acompañan a los hijos por la mañana hasta la puerta del instituto y cargan con las mochilas como si fuesen los porteadores del Dr. Livingstone, se están esforzando por allanar un camino que no siempre será perfectamente transitable. La sobreprotección está haciendo frágiles a muchos chicos y los incapacita en gran medida para afrontar por cuenta propia nuevos desafíos sin el aliento de los progenitores. Obviamente, no se trata de exponer al niño a peligros para que aprenda desde el dolor; pero sí convendría que los padres tomasen más conciencia de que no siempre podrán soslayar las situaciones desagradables ni los retos inocuos pero imprescindibles que demanden la atención y los esfuerzos de los pequeños.

El segundo rasgo común a muchos adolescentes es una excesiva sentimentalización. Con frecuencia se les ha inculcado las falacias del razonamiento emocional, circunstancia que surge cuando se extiende la especie de que hay que confiar en todo momento en los sentimientos. El exceso de pensamiento emocional provoca distorsiones cognitivas: los sentimientos guían toda interpretación

de la realidad. Lo que sentimos se eleva a categoría de verdad y da forma al criterio de lo justo y de lo auténticamente real. No queda espacio para el pensamiento crítico, que al fin y al cabo presupone el compromiso de conectar las afirmaciones que uno hace con evidencias accesibles también para los demás. Si todo se reduce a que creo que algo es así porque siento que es así, entonces se esfuman las condiciones mínimas para asentar un marco racional de diálogo.

Tengo la sensación de que hoy se llora más que antes en los institutos; y el motivo no es que el alumno sufra una humillación o un maltrato por parte de los profesores (la estadística dice que la violencia, si hay, es en la dirección contraria); se llora muchas veces al recibir una nota por sentir que no es justa, por ejemplo. Se siente frustración, agravio, impotencia e injusticia, con frecuencia al margen de las evidencias del examen, de las indicaciones que el profesor haya podido hacer y de los criterios de calificación entregados por escrito el primer día. Solo recuerdo casos puntuales en los que alguien llorase por un motivo semejante hace décadas. No sugiero que todo se explique porque antes los chicos eran duros o no lloraban por vergüenza y ahora sean más sensibles y desinhibidos emocionalmente. Algo de ello puede haber, pero en todo caso esto sería la consecuencia, no la causa del fenómeno que aquí interesa. Los lamentos hiperbólicos y las frustraciones expresadas con llantinas parecen responder a la tendencia a hacer una interpretación puramente emotiva de todas las facetas de la vida. Si algo me hace sentir mal, no habrá argumentos que me convenzan de que no es malo; si siento que algo me desagrada, ningún razonamiento me llevará a pensar que puede ser bueno y justo; si me incomoda y no me gusta, no entra en el círculo de lo que merece la pena ser comprendido, así que mejor que me lo quiten de la vista.

La tercera característica es el uso intensivo de la tecnología y, más en concreto, del móvil. Se suele dar un nombre a las generaciones, aunque no es fácil establecer con rigor una fecha para separar unas de otras. Hace tiempo que se habla de la generación millennial. La etiqueta se aplica a los jóvenes que han nacido aproximadamente en el intervalo que va de la mitad de la década de los ochenta a los años finales del siglo XX. Tienen (estamos en 2020) entre

veinticinco y treinta y cinco años, por establecer una horquilla significativa. Los que ahora tienen entre quince y veinticinco años pertenecerían a una nueva generación que en ocasiones se ha denominado Generación Z o también iGen, la generación de internet. Son los jóvenes que han convivido con la red desde que tienen uso de razón y han dispuesto de acceso a ella ya con el primer móvil que tuvieron, hace unos diez años en el caso de los que tienen veintitantos en este momento. El millennial sabía perfectamente qué era Facebook y conocía alguna otra red social y las utilizaba desde el ordenador. En cambio, el miembro de la generación internet se ha incorporado a Facebook con el teléfono del que no se separa ni para dormir e incluso ha abandonado ya esa red social para aficionarse a otras como Twitter, Snapchat y, sobre todo, Instagram.

Tener a mano el teléfono día y noche es el mejor aliado para cumplir el sueño de los pioneros de las redes sociales. En una entrevista que concedió Sean Parker, el primer presidente de Facebook, que contribuyó a transformar la red universitaria en lo que hoy es, decía que su propósito era acaparar la mayor cantidad posible de tiempo y de atención de los usuarios. Para ello concibieron la idea de dar un pequeño chute de dopamina de vez en cuando, cuando una foto o una entrada recibe un «me gusta» o un comentario. De este bucle de retroalimentación decía: «Solo Dios sabe lo que está haciendo a los cerebros de nuestros hijos»59.

No es necesario ser Dios para saber algo de lo que provoca la inmersión por lo común poco controlada en el negocio de las redes sociales. En cierta ocasión hice una encuesta informal en diferentes aulas de distintas edades sobre el tiempo que los alumnos pasaban delante de las pantallas, al margen del uso que pudiesen hacer del ordenador con fines académicos. La encuesta era anónima e individual. Después de realizarla, permití que intercambiasen impresiones entre ellos antes de entregarla. En muchos casos, al comprobar que el compañero había respondido con un número de horas inferior, algunos decidieron cambiar el tiempo que dedicaban al móvil o a jugar con el ordenador. Tacharon ocho horas diarias, por ejemplo, para sustituirlas por lo que consideraban un uso más moderado, unas cinco o seis. Aun con las estimaciones a la baja, si hacemos cuentas los resultados son inquietantes: ocho horas de

sueño, siete horas entre ir al instituto, las clases y volver a casa, tres horas para desayunar, comer y cenar, para el aseo diario… y las seis horas restantes con el móvil o con Minecraft en el ordenador. No hay tiempo para más.

Admitiendo que este no es el uso que todos los jóvenes hacen de la tecnología, sí marca una referencia real en muchos casos. Se viene insistiendo desde hace años en que la iGen vive gran parte del tiempo en el mundo virtual, pero quizá sea un modo equívoco de expresar la cuestión. Viven en un mundo en el que no es fácil distinguir lo virtual de lo real, en el que la frontera entre un modo de realidad y otro se ha desdibujado. Por eso en ocasiones no calibran con precisión algunos hechos, ya que para ellos es natural poder reiniciar las aplicaciones y juegos a voluntad, están acostumbrados a que en estos la sangre no salpique y a poner el contador de vidas a cero por muchas veces que lo hayan asesinado a uno. Por otro lado, es una generación fundamentalmente urbanita (la mayoría de la población mundial lo es desde hace algunos años) y eso ha contribuido a que vivan en una realidad distinta a la de antes. Afortunadamente, no saben lo que es el hambre ni la guerra ni son conscientes de la gravedad de muchas enfermedades que conocen si acaso de oídas.

En el ambiente que han respirado desde la cuna, su capacidad de atención ha sido modelada para estar activa durante tiempos cada vez más cortos. No estudian ni aprenden como hace solo tres o cuatro lustros. No tienen la cabeza estructurada de la misma manera. Creen que no necesitan ejercitar la memoria, por ejemplo; repiten el tópico de que el conocimiento está disponible a un golpe de clic y que va cambiando con tanta celeridad que no merece la pena esforzarse en memorizar algo para luego tener que sustituirlo por un dato nuevo. Con un argumento semejante, no conceden demasiada autoridad a lo que pueda decir el profesor en clase. Si puedo consultarlo en cualquier momento, por qué he de atender a lo que se empeñan en decirme. Y si no es decisivo atender o no merece la pena hacer el intento, nada más natural que hablar de mis cosas en cuanto tenga oportunidad. Para la iGen, el silencio no es requisito del proceso educativo:

Desde la infancia, en el primero y el segundo ciclo, comienza a formarse la ola de lo que se llama la charla, se levanta como un tsunami en la secundaria y ahora acaba de alcanzar la educación superior, donde los anfiteatros, desbordados por ella, están colmados, por primera vez en la historia, de un murmullo permanente que vuelve penosa toda escucha o vuelve inaudible la vieja voz del libro60.

Esto escribía Michel Serres en 2012. Desde entonces, la tendencia no ha hecho más que aumentar y habrá pocos docentes en desacuerdo con esta estimación. Sin silencio es difícil prestar atención; y si la atención es tan lábil que se sostiene solo durante escasos minutos, aunque se tenga a un entretenedor profesional delante, es muy probable que el silencio desaparezca pronto o temprano. Sin concentración ni silencio, se esfuman las posibilidades de que haya educación; en el doble sentido de que se pisotean las normas de urbanidad elementales que prescriben respetar al que habla, aunque cometa el pecado nefando de contar cosas que no siempre entretienen y, por otro lado, porque así no hay modo de seguir una explicación, de comprender un contenido, de practicar una competencia… ni de aprender nada.

_____

57. Véase Jorge Benedicto (dir.): Informe Juventud en España 2016, Instituto de la Juventud, Madrid, 2017.

58. Este es un dicho de la sabiduría popular, de origen desconocido, que encabeza el interesante ensayo de Jonathan Haidt y Greg Lukianoff: La transformación de la mente moderna, traducción de Verónica Puertollano, Ediciones Deusto, Barcelona, 2019. Tiene un largo subtítulo, muy directo: «Cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso».

59. Se trata de una entrevista concedida a The Guardian de la que se hicieron eco los periódicos españoles. Véase, por ejemplo, https://www.abc.es/tecnologia/redes/abci-sean-parker-expresidente-facebook-solo-dios-sabe-esta-haciendo-cerebro-nuestros-hijos-201711101255_noticia.html.

60. Michel Serres: Pulgarcita, traducción de Vera Waksman, FCE, Buenos Aires, 2013, p. 47. El título hace un juego de palabras: el guiño al cuento clásico y la alusión a los pulgares, las habituales herramientas de escritura en el móvil.

Soportes de la filosofía

El lector que se acerca a una historia general de la filosofía tiende a hacerse ideas que pronto se robustecen y no hay modo de erradicarlas hasta que se acomete un estudio más sistemático y profundo. Una de ellas es pensar en una historia lineal en la que autores y sistemas se suceden unos a otros, como si los filósofos hubiesen tenido noticias precisas de todos los colegas que los precedieron y fuesen conscientes de antemano del lugar que ellos mismos estaban destinados a ocupar. Conforme a esto, si Hume defendió ciertas cosas, es porque tenía una visión panorámica de la obra de los empiristas en los que se le encuadra y también porque manejaba datos detallados de todos los escritos racionalistas continentales que tendrían menos en común con él; a partir de ahí, habría decidido aportar su grano de arena —un saco, más bien— para ocupar el lugar que se le tenía reservado.

Es también una actitud frecuente sobrentender que, cuando Aristóteles leyó a Platón y Tomás de Aquino hizo lo propio con Aristóteles, tuvieron delante los mismos objetos —nos referimos a libros, ante todo—, sus manos realizaron idénticos movimientos para manejarlos y los ojos se desplazaron por los materiales de trabajo de la misma manera. Se acepta que, cuando Agustín de Hipona leía a los clásicos griegos y cuando Sloterdijk lee el último libro de Bauman, hacen algo esencialmente equivalente. No se suele reparar en que los materiales que soportan los textos no son iguales ni en que esas diferencias determinan en gran medida prácticas lectoras distintas en unos casos y en otros. Las historias de la filosofía al uso adolecen de un exceso de lo que se puede denominar esencialismo. Presuponen que los textos subsisten por sí mismos con independencia del soporte y de las circunstancias materiales en las que fueron escritos; como si flotasen en un éter delicado y su contenido inalterable trascendiese las posibles materializaciones.

En cierta ocasión, Borges impartió una conferencia que tituló de modo muy genérico: «El libro». En su intervención reveló un proyecto que finalmente no llevó a cabo de manera sistemática: «Yo

he pensado, alguna vez, escribir una historia del libro». Aunque no hay en su trayectoria una obra que responda a un propósito tan amplio, es un tema que resulta familiar a sus lectores al tener protagonismo constante en sus escritos. A continuación, precisó un poco más sus intenciones: «No me interesan los libros físicamente (sobre todo los libros de los bibliófilos, que suelen ser desmesurados), sino las diversas valoraciones que el libro ha recibido»61. Parecía adscribirse a la línea esencialista que depura el texto de las condiciones materiales que lo acogen; pero Borges se corrige a sí mismo en más de una ocasión. Cuando en otro escrito, este de carácter autobiográfico, evoca el primer contacto que tuvo con una de las obras que le acompañarían toda la vida, El Quijote, recuerda «aquellos volúmenes rojos con letras estampadas en oro de la edición Garnier. En algún momento la biblioteca de mi padre se fragmentó, y cuando leí El Quijote en otra edición tuve la sensación de que no era el verdadero»62. El mismo texto había perdido su supuesta idealidad incólume y había mutado al estar editado de otra forma.

La primera apreciación borgiana es esencialista en el sentido apuntado: propugna que el contenido es independiente de la materialización en uno u otro soporte, un modo habitual de ver las cosas al estudiar la historia de la filosofía. Pero sería conveniente no perder de vista la segunda apreciación, que apunta a no soslayar las condiciones materiales de las lecturas e interpretaciones de los textos. Resultaría interesante encontrar un trabajo que detallase qué objetos manejó Aristóteles cuando se hizo más amigo de la verdad que de su maestro y cuáles tenía a su disposición Ockham cuando quiso arrumbar el edificio de la teología escolástica; cómo eran los libros entre los que se movían en el día a día, cuántos tenían a su disposición, cómo los leían, cuántas versiones escribían de sus obras y sobre qué material, dónde y cómo se almacenaron sus escritos para conservarse a lo largo del tiempo, etc. Un trabajo de ese tipo serviría para corregir algunos anacronismos. Uno elemental es el relativo a la naturaleza del libro. Hablamos de los libros de Platón y de los de Tomás de Aquino y la familiaridad que tenemos con el objeto lleva a pensar —siguiendo la definición más difundida— en conjuntos de hojas unidas que sirven de soporte para un texto manuscrito o impreso; o en cuadernillos cosidos, agrupados en alguna forma de encuadernación. No solemos parar mientes en que

la noción de libro ha evolucionado de manera extraordinaria y se ha aplicado a objetos muy diferentes.

La historia de los libros está obviamente ligada a la de la escritura63. Para que esta se fuese implantando, había que pensar en soportes adecuados que dejasen difundir mensajes de diversa índole. En un primer momento se hicieron inscripciones sobre piedra, las de carácter funerario en lápidas, por ejemplo. Aunque estas poseían ya características de los libros —la posibilidad de difundir y de conservar la información—, no se podían considerar realmente como tales. Se usaron asimismo planchas de madera y tablillas de arcilla; pero si queremos acercarnos al momento que más interesa aquí, cuando se empezaron a poner por escrito las primeras expresiones filosóficas, aproximadamente en el siglo VI a. C., hay que dirigir el foco al papiro. Cualquier autor que por entonces quisiese dejar constancia de sus pensamientos, seguramente hizo uso de este soporte llamado a acoger la escritura durante siglos. No es casual que esta innovación con respecto a la piedra, la madera y la arcilla estuviese unida al origen de la filosofía. Aun con las prevenciones algo paradójicas de Platón con respecto a la escritura, disponer de una reflexión por escrito ayudaba a demorarse en los argumentos, a volver sobre los matices más sutiles que escapan a la primera consideración y, en definitiva, a desarrollar un pensamiento pausado y crítico.

El origen y las características del papiro determinan la forma de los libros que pudieron manejar Platón y Aristóteles. La planta proviene de Egipto; crece en las orillas del Nilo o en las marismas. El proceso para transformarla en un soporte liso que albergue trazos de texto era laborioso: una vez cortada, había que abrir los tallos para extraer la pulpa en forma de tiras. Estas se iban disponiendo unas junto a otras de manera horizontal y también en sentido perpendicular para que la trama adquiriese consistencia. Se humedecía, se prensaba y se secaba al sol. Posteriormente, era necesario golpear las hojas para que las capas se adhiriesen mejor y había que aplicar una suerte de cola vegetal; así se obtenía una superficie lisa para que un cálamo se deslizase con agilidad. Finalmente, se recortaba en trozos de unos quince centímetros, un tamaño semejante al de una cuartilla actual.

Estas operaciones delicadas se extendieron por los mundos griego, romano y cristiano durante largo tiempo, pues el uso del papiro fue generalizado hasta bien cumplido el año mil. La forma habitual de presentar el material no era solo con las hojas sueltas que acabamos de mencionar; estas se pegaban unas con otras hasta formar un «rollo», la forma más extendida de los libros en la antigüedad. El rollo tenía una longitud media que oscilaba entre los seis y los diez metros, aunque se tiene noticia de alguno que sobrepasaba los cuarenta metros. Manejar un rollo exigía una habilidad no menor. Si tuviésemos uno delante, lo tendríamos que coger con las dos manos y empezaríamos a desenrollarlo desde la mano derecha hasta la izquierda. Como en cada momento solo se tiene a la vista una pequeña extensión de papiro, la disposición de la escritura no puede ser horizontal en largas líneas, sino que se escribía en columnas de izquierda a derecha. A medida que avanzase la lectura, tendríamos que haber enrollado con la mano izquierda lo leído y, una vez terminado el libro, este quedaría recogido, no en el mismo orden en el que lo habíamos encontrado, sino al revés; si se quería tener un gesto amable con el próximo lector, era preciso volver a enrollarlo en la dirección adecuada para que se pudiese desplegar de derecha a izquierda desde el principio.

Aun con inconvenientes (quizá el principal era que las manos estaban ocupadas y no era posible tomar notas al tiempo que se leía), los rollos de papiro supusieron un gran avance con respecto a otras superficies como las tablillas. Tenían más capacidad, se podía escribir más cantidad de texto y eran ligeros; en contrapartida, eran delicados. El papiro es un material frágil y se estima que no tiene una esperanza de vida superior a los doscientos años, aunque la mayoría de los rollos se deterioraban mucho antes de alcanzar la mitad de esa media tan optimista. Incluso apreciando estas ventajas con respecto a sus competidores, no debía de ser una lectura cómoda la que se hacía en el rollo. Como el papiro era difícil de conseguir y tenía un precio alto, se tendía a aprovechar al máximo el espacio de escritura. Nuestra sensación al echar un vistazo al texto sería la de un llamativo abigarramiento de caracteres dispuestos en columnas sin separación entre palabras, tampoco entre frases y ni siquiera entre las partes y los capítulos de la obra. Únicamente obras muy breves podían caber en un rollo; era necesario disponer de varios para leer la totalidad de un tratado de

extensión media. Imaginamos que buscar un pasaje en una obra de escritura apretada y distribuida en ocho o nueve largos rollos sin índices y sin separaciones de ningún tipo tenía que ser una tarea difícil e ingrata.

El segundo personaje protagonista de los libros que bien pudieron tener entre las manos los autores del siglo III a. C. fue el pergamino. La leyenda atribuye el descubrimiento a un rey de Pérgamo, ciudad ubicada en lo que se conocía como Asia Menor; el rey quería sustraerse al monopolio ejercido por el papiro durante siglos, y tuvo la ocurrencia de comenzar a tratar las pieles de animales para poder escribir sobre ellas. El procedimiento de la preparación tampoco era sencillo y requería una notable inversión de tiempo y esfuerzo. Había que lavar y estirar en el suelo las pieles de carnero, de ternera o de cabra. Se aplicaba cal viva a la parte interior y se rasuraba la parte externa. Eran introducidas en un barril con cal, se lavaban meticulosamente de nuevo y se raspaban hasta que quedaban debidamente lisas. Por fin, se recortaban para obtener hojas del tamaño deseado.

Una ventaja frente al papiro era que en el pergamino se podía escribir por las dos caras, mientras que en el rollo solo se aprovechaba una. Por otro lado, la naturaleza elástica del material de origen animal permitía hacer un raspado si se cometía algún error al escribir. Pero el pergamino seguía teniendo inconvenientes difícilmente superables. La esforzada elaboración que acabamos de mencionar, en primera instancia; asimismo, era un material costoso. Pensemos en que había que sacrificar muchos animales para obtener las pieles necesarias para copiar una obra relativamente amplia. Se ha calculado que un libro para nosotros no muy extenso, de unas ciento cincuenta páginas, exigiría sacrificar una docena de animales. Ciertamente, obtener pergaminos no era la única finalidad del sacrificio; también se aprovechaba la carne, pero aun así el precio era elevado.

Los rollos de papiro con los que pudo trabajar Aristóteles habían recibido el nombre de «volumen» en Roma; con la progresiva implantación del pergamino hasta descollar como el soporte más utilizado, los volúmenes se sustituyeron por los «códices», el ancestro directo de los libros actuales. El pergamino se doblaba en

dos o en cuatro partes y se iban formando cuadernillos que se unían y se protegían con dos tapas que podían ser de diferentes materiales. Los volúmenes no se extinguieron sin dejar rastro para dejar paso a los códices; los dos soportes convivieron durante un tiempo. En todo caso, por disponer de una referencia aproximada, se puede decir que alrededor del siglo IV de nuestra era los códices se habían extendido con fuerza. Si Aristóteles leyó a Platón en un volumen, Agustín de Hipona bien pudo leer a Platón en una copia en un codex.

Cuesta imaginar el cúmulo de casualidades que tenían que concurrir para que una obra perviviese. El número de copias era muy escaso y los ejemplares estaban permanentemente amenazados por incendios, humedades y descuidos. La aparición del papel en Occidente mitigó de alguna forma esta situación. El papel se había utilizado en China desde mucho tiempo atrás y fueron los árabes quienes lo introdujeron en la civilización europea del siglo XI aproximadamente. A partir de ese momento, su uso se fue generalizando, favorecido por un precio menor que el del pergamino y por la posibilidad de fabricarlo en mayores cantidades.

Bien fuese sobre pergamino, papiro o papel, la producción de libros seguía siendo estrictamente manual. Eran manuscritos que se copiaban uno a uno con esfuerzo. Con intención de acelerar el proceso de producción, se buscaron nuevas formas de imprimir textos. Una de ellas era la xilografía; consistía en tallar un bloque de madera de forma que el dibujo o el texto que se pretendiese reproducir quedase en relieve, como si de un sello se tratase. Aplicando tinta sobre la superficie se podía reproducir más rápidamente un elevado número de copias del mismo dibujo con un texto breve; en cambio, no era un procedimiento adecuado para imprimir una obra entera. El invento pervivió durante un tiempo, pero estaba llamado a ser reemplazado por los tipos móviles que dejaban elegir los caracteres e intercambiarlos dependiendo de las necesidades. De ahí a que aparezca el nombre de Gutenberg queda solo un paso.

La famosa Biblia que inauguró una nueva época se imprimió en 1455. Los primeros libros impresos todavía reproducían la apariencia de los manuscritos. El texto estaba dispuesto en la página

con gran densidad, no se podían ver más separaciones que la de alguna letra decorada y a menudo se imprimían varias columnas en una misma página. Las tiradas no eran despreciables. En el siglo XV el promedio era de unos 400 o 500 ejemplares y la cantidad se fue incrementando en los siglos siguientes hasta rozar los 2000 ejemplares. Hoy en día, libros dirigidos a un público mayormente especializado tienen tiradas claramente inferiores.

Avanzando hasta los albores del siglo XIX, se producen innovaciones técnicas que tienen que ver con las mejoras en la prensa y en la producción del papel. Esta última se aseguró con el desarrollo de la maquinaria adecuada. La pasta de madera pasó a ser la materia prima para fabricar papel, aunque este material no sortease todos los inconvenientes. Uno de ellos es que determinadas clases, muy utilizadas por tener un precio asequible, amarilleaban y se quebraban con facilidad; con respecto a la necesidad de perfeccionar la acción del prensado, se mejora con el invento de la rotativa, por ejemplo, que permitía una impresión más rápida. Aun así, persistía la pega de que la composición de una plancha tipo a tipo seguía siendo desesperantemente lenta. Pasos adelante se dieron con la linotipia, artilugio extraordinario que permite ir mecanografiando el texto que se quiere imprimir, funde en plomo los tipos y los va componiendo en el orden adecuado.

Pasar de imprimir una hoja con una prensa inspirada en las que se utilizaban para la uva a hacerlo con una linotipia, que compone la plancha de impresión casi al tiempo que se va tecleando el texto, es un avance extraordinario. En cualquier caso, los materiales empleados en la fabricación del libro seguían siendo el papel y la tinta y el resultado final tenía un indudable aire de familia en todos los formatos. Sin embargo, el advenimiento de la era digital ha supuesto un salto cualitativo. A partir de este momento, el soporte material pasa a ser la pantalla del dispositivo electrónico: un ordenador, una tablet, un eBook o un móvil. No hay papeles ni tintas, sino pantallas iluminadas donde aparecen secciones de texto cuyo tamaño se puede ampliar o disminuir, un poder sobre la apariencia de lo escrito antes inimaginable.

Roger Chartier ha observado otra modificación que afecta a lo que denomina, utilizando un lenguaje foucaultiano, el orden de los

discursos64. La cultura impresa establece con precisión ante qué tipo de texto estamos. Un libro de filosofía suele tener un formato diferente a uno de arquitectura y este se comercializa con unas dimensiones y una maquetación que lo separan de una revista o de un periódico. En cambio, en el orden digital la multiplicidad de textos queda unificada desde el momento en el que todos se leen en un mismo artilugio. Cualquier texto es susceptible de publicarse en soporte electrónico y los criterios que antes permitían al lector diferenciar los tipos de discurso se han esfumado. Con ello, la percepción de la naturaleza particular de una obra se hace difícil. Un suplemento semanal de economía, la Ciencia de la Lógica y una crónica de cotilleo son indistinguibles al primer golpe de vista en un eBook.

Las posibilidades de almacenaje en el equipo digital superan sobradamente los sueños más disparatados de un bibliotecario medieval. No creemos que este hubiese llegado siquiera a imaginar la posibilidad de poder llevar en el bolsillo la biblioteca mejor dotada de la cristiandad. Con todo, quizá al no ser nativos digitales tenemos la suficiente experiencia como para no sucumbir ciegamente al imperio digital. En las estanterías del estudio de casa tengo libros que compré cuando empezaba a estudiar filosofía hace tres décadas. Algunos son ediciones de bolsillo que no han soportado bien el paso del tiempo; el papel ha amarilleado y hay que abrirlos con cuidado para que no se desencuadernen. Ediciones mejores como las de Clásicos Gredos están prácticamente como el primer día a pesar del uso. Repaso ahora mi experiencia informática y recuerdo que tuve un primer ordenador —heredado de mi hermano— en el año 1992 aproximadamente. Con él escribí después trabajos del doctorado y lo que entonces se conocía como Tesina, un texto de cierta extensión. De esos trabajos y de otros archivos con notas de lecturas, instancias y cartas personales no queda ni rastro. Con los trasvases de un ordenador a otro, de un sistema operativo a otro y de unos soportes a otros (desde los disquetes a las memorias USB y las nubes pasando por los cd) se han ido perdiendo o ha sido imposible traducirlos al lenguaje informático hegemónico en cada caso. Desde esta perspectiva, el libro de papel se ha mostrado como un artefacto mucho más fiable y consistente.

Hace dos décadas, Umberto Eco contó que en cierta ocasión le llegó por correo electrónico una pseudopropuesta comercial que anunciaba una novedad a bombo y platillo: el Built-in Orderly Organized Knowledge, el Book, abreviado con siglas65. No tenía cables, circuitos ni botones; era compacto y portátil y se podía utilizar en el exterior y también al calor de una chimenea. No era preciso estar pendiente de la batería: no tenía. Estaba compuesto por una secuencia de hojas, cada una de ellas con miles de bits de información… Eco recogía la broma para resaltar que el libro tal como lo conocemos es un invento definitivo; una vez que se ha desarrollado y ha alcanzado una determinada forma, no admite perfeccionamiento. Se puede mejorar la calidad del papel o la belleza de la portada, pero esencialmente estamos ante el mismo objeto utilizado hace cientos de años. Es difícil haberlo hecho mejor. Un vaso, una cuchara, las tijeras o un martillo serían también ejemplos de inventos sin margen de mejora, por estar perfectamente construidos para la función que se les encomendaba desde el principio.

Las propiedades del libro como objeto impecablemente diseñado determinan el debate sobre su futuro. Desde la aparición de los eBooks, han corrido ríos de tinta real y virtual sobre si había llegado el momento de enterrar los Books que nos han acompañado durante siglos. Por fortuna, el curso de los acontecimientos ha acallado en gran medida el debate y hoy no se cuestiona que el libro de papel pervivirá. Se publica mucho y el volumen del negocio editorial en papel no ha decrecido de manera significativa, aunque las condiciones de los autores y de los libreros han empeorado. El libro no morirá, al menos no en los próximos años tal como auguraban las previsiones apocalípticas. Se seguirá publicando en papel e indudablemente habrá lectores que aprecien el libro como un instrumento de consulta, de trabajo o de entretenimiento, y también como un objeto que merece cuidarse, conservarse y coleccionarse.

No obstante, detectamos cambios apreciables en la valoración que las nuevas generaciones hacen de los libros, además de constatar modificaciones drásticas en los hábitos lectores de las que hablaremos más adelante. Cuando empecé a trabajar como profesor, el primer destino que tuve fue un centro de Salamanca capital. Era

un edificio enorme que había sido un seminario con más de mil chicos en el momento de máxima ocupación. Los primeros días me costó orientarme para encontrar las clases y los seminarios de los departamentos. La biblioteca era grande y estaba distribuida al modo tradicional: un gran número de pupitres y un mostrador acristalado que separaba la zona de lectura de aquella en la que estaban los libros. Se podían pedir préstamos, pero no estaba permitido entrar y rebuscar en las estanterías hasta encontrar el libro deseado; había que consultar el catálogo y rellenar una ficha para que los bibliotecarios lo fuesen a buscar. Un procedimiento este nada novedoso para los usuarios de la mayoría de las bibliotecas del pasado, cuando los libros se consideraban un bien preciado que no se podía dejar al alcance de cualquiera.

Con el tiempo, al obtener destino en otro instituto, vi cómo cambiaba la fisonomía de las bibliotecas escolares. Ya no había bibliotecarios y la zona de lectura y las estanterías compartían espacio. Se podía entrar en cualquier momento, buscar un libro, rellenar una ficha que se dejaba en algo semejante a un buzón y llevarse el ejemplar a casa. Mi mentalidad —ingenua y obsoleta, pronto lo constaté—, me hacía pensar que el problema urgente sería contener la hemorragia de hurtos. Si se podía ir a cualquier hora y se tenía acceso a tantos libros sin vigilancia, qué difícil evitar la tentación de llevarse uno para disfrutarlo sin límites; pero muy pocos desaparecían, mientras que los ratones de los ordenadores de la sala de informática había que reponerlos cada poco tiempo.

En la biblioteca del monasterio de San Pedro en Barcelona se podía leer una amenaza poco sutil:

Para aquel que roba, o pide prestado un libro y a su dueño no lo devuelve, que se le mude en sierpe en la mano y lo desgarre. Que quede paralizado y condenados todos sus miembros. Que desfallezca de dolor, suplicando a gritos misericordia, y que nada alivie sus sufrimientos basta que perezca66.

La inscripción continúa invocando a los gusanos para que roan las

entrañas del infractor y llega a hablar del castigo eterno en las llamas del infierno. Las cosas han cambiado, ciertamente. Si hoy se pesca a un alumno robando El banquete de Platón de la biblioteca, con ganas nos quedaríamos de concederle un diploma de buenas prácticas lectoras a poco que insistiese en que se lo había llevado con intención de disfrutarlo.

_____

61. Jorge Luis Borges: «El libro», en Borges oral, Alianza, Madrid, 1998, p. 10.

62. Jorge Luis Borges con Norman Thomas di Giovanni: Autobiografía 1899-1970, El Ateneo, Buenos Aires, 1999, p. 26.

63. Hay muchos trabajos sobre la historia de los libros. En lo que sigue, hemos tenido en cuenta, por ejemplo: Svend Dahl: Historia del libro, traducción de Alberto Adell, Alianza, Madrid, 1982; Albert Labarre: Historia del libro, traducción de Omar Álvarez, Siglo XXI, México, 2002; más reciente y muy sugerente es el exitoso trabajo de Irene Vallejo: El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo, Siruela, Madrid, 2019.

64. Véase Roger Chartier: «¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros», en Co-herencia, 4, nº 7, 2007, pp. 119-129; del mismo autor, en conversación con Antonio Rodríguez de las Heras: «El futuro del libro y el libro del futuro», en Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita, 1, 2001, pp. 11-40; también «Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital», en Revista de Estudios Sociales, 64, 2018, pp. 119-124.

65. Véase Umberto Eco: «¿Realmente hemos inventado muchas cosas?», en De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera, traducción de Helena Lozano y Maria Pons, Lumen, Barcelona, 2016, p. 17s.

66. Citado por Alberto Manguel: Una historia de la lectura, traducción de Jose Luis López, Círculo de Lectores, Barcelona, 2001, p. 278.

Lecturas de ayer y de hoy

Al igual que han ido cambiando los soportes en los que han descansado la escritura en sentido amplio y los textos filosóficos en particular, las formas de leer también se han transformado. Los procedimientos para comprender lo escrito no han sido siempre los mismos67; cuando se dice que Aristóteles leyó a sus predecesores, hay que tener presente que no hacía gestos idénticos a los del joven Hegel cuando leyó la Crítica de la razón pura, y sus respectivos protocolos de lectura tampoco coinciden del todo con los del lector actual que se acerca a cualquier clásico de la historia de la filosofía.

Quizá lo primero que llamaría la atención si pudiésemos trasladarnos en el tiempo hasta un centro académico de la antigua Grecia, sería lo extendida que estaba la lectura en voz alta. Mencionamos antes que los rollos se escribían en columnas con gran densidad de caracteres y que no existía separación entre palabras, frases ni entre las partes de la obra de la que se tratase. Al leer en alto, el lector cumplía un doble propósito. Por un lado, descifraba el texto para sí mismo y por ello la lectura era lenta y con no pocos titubeos. A veces lo escrito era una transcripción fonética del discurso oral y únicamente con la lectura declamada cobraban significado los trazos sobre el papiro. Por otra parte, la cadencia pausada permitía ir avanzando y transmitir el contenido al oyente. Subyacía aquí la idea de que la letra escrita es algo inerte que solo cobra vida si se envuelve con el logos, con la palabra pronunciada y proyectada para uno mismo o hacia el auditorio. La escritura en sí es imperfecta, adolece de lo fundamental —el sentido— que solo emerge cuando se exterioriza. Proyectada hacia los oyentes, evita uno de los males de la letra mortecina: el silencio que nada dice a nadie. El texto se vivifica con la lectura en alto, se amplifica y penetra en la memoria del que lo escucha, como si en un momento se hiciesen quince o veinte copias del manuscrito que se tenía ante los ojos.

Si la lectura era preponderantemente en voz alta y la articulación verbal servía para que el lector descifrase lo escrito y a la vez

pudiese pensar sobre ello, surge la cuestión de si en la época clásica se identificaba del todo el pensamiento y la palabra proferida. Ofrecemos solo un apunte, respondiendo de manera más bien negativa. En algunos pasajes, Platón identifica el pensamiento con el diálogo interior que el alma mantiene consigo. Por ejemplo, en la conversación entre Teeteto y Sócrates, el primero pregunta: «¿A qué llamas tú pensar?»; a lo que el segundo responde: «Al discurso que el alma tiene consigo misma sobre las cosas que somete a consideración […] A mí, en efecto, me parece que el alma, al pensar, no hace otra cosa que dialogar y plantearse ella misma las preguntas y las respuestas»68. Es esta una experiencia silenciosa que se podía dar cuando se reflexionaba sobre un texto, si bien la práctica predominante era la lectura en alto.

Mientras se pronunciaba una secuencia de palabras, los ojos tenían que adelantarse hasta la siguiente para ir preparando la articulación del sonido. Era una lectura visual y también oral que exigía una doble atención. No era una actividad que se pudiese despachar con desidia. En muchas ocasiones, leer era una forma de interpretación que presuponía entrenamiento para modular la voz y para que el discurso fluyese con el ritmo adecuado. El escritor tenía en cuenta que estos eran los efectos buscados y se había preocupado en su momento de redactar un texto apto para el lucimiento en la presentación pública.

Dando un salto hasta la Edad Media, se perciben cambios notables. La lectura en voz alta perdió terreno y por lo común se pasó a leer en silencio. Una referencia aproximada de esta modificación puede ser el siglo VI. Se consideraba que, si el objetivo era entender el texto y aprender de él, el silencio ayudaba. La lectura para uno mismo conservaba la energía empleada en la vocalización y en la proyección del sonido y concentraba las fuerzas en desentrañar el significado de lo que se tenía delante. Las letras y los caracteres no se veían como símbolos de sonidos, sino como símbolos de los conceptos y de los pensamientos de alguien que dejó su mensaje y que en ese momento estaba ausente. La lectura silenciosa se vio asimismo favorecida por cambios formales. La tendencia dominante pasó a ser una grafía más uniforme y clara y se creyó conveniente abandonar la escritura continua, introduciendo espacios entre las palabras y entre las partes de la oración. Se fue tomando conciencia

de que la lectura era una actividad a veces poco grata cuya dureza se podía mitigar con ayudas como divisiones de los párrafos, títulos e índices.

Aunque el silencio se fue imponiendo, convivió durante tiempo con la lectura en voz baja, una especie de murmullo que se podía unir al del lector que ocupaba el puesto contiguo en el lugar de trabajo. No es hasta el siglo XIII cuando se exige silencio completo en las bibliotecas. La conversación y el susurro se prohibieron en la confianza de que su desaparición favorecería una concentración más firme. Se han querido ver consecuencias de alcance en la generalización de estas costumbres: el silencio abre la posibilidad de que el pensamiento se expanda libremente sin temor a leer en alto algo que pudiese ser inconveniente, indecoroso, subversivo, herético, etc. El lector no solo se concentra mejor sin ruidos alrededor, sino que así se protege de las imposiciones del grupo y tiene la posibilidad de ejercer un pensamiento crítico sin temor al rechazo o al castigo.

El humanismo trajo bajo el brazo nuevas formas de lectura. En primer lugar, se amplió considerablemente la variedad de lugares en los que se solía tener libros a mano. Los formatos más reducidos y manejables permitían transportar los ejemplares a todas partes y es frecuente encontrar testimonios de las nuevas ubicaciones de los lectores. Maquiavelo comparte una experiencia significativa:

Después de salir del bosque, me dirijo a una fuente y de allí a un puesto para cazar pájaros. Tengo un libro, Dante, Petrarca o uno de esos poetas latinos menores, como Tibulo, Ovidio y otros semejantes. Leo sus pasiones amorosas y sus amores, y me acuerdo de mí. Disfruto mucho con este pensamiento. Me traslado después a un camino que va a una posada. Hablo con los que pasan, les pregunto las noticias de sus pueblos, veo cosas diferentes y observo los distintos gustos y las distintas fantasías de los hombres69.

También es conocida la aventura de Petrarca en el Monte Ventoux con su ejemplar de las Confesiones de Agustín de Hipona. La lectura

no se circunscribe a los estudios de trabajo y a las bibliotecas; en muchas ocasiones se lee despreocupadamente, por placer, sin necesidad de retener el contenido ni de aprovecharlo para futuros trabajos. Otras veces sí se lee pluma en mano, tomando notas o directamente copiando gran parte del texto con la pretensión de dominarlo. Los márgenes de las ediciones de formato grande se fueron haciendo más amplios y el espacio se aprovechaba para escribir notas y comentarios. Se anotaban profusamente los libros y con frecuencia se puede seguir el itinerario intelectual del lector por lo que ha escrito en las obras con las que trabajaba.

Es preciso esperar hasta el siglo XVIII para asistir a lo que se ha denominado una revolución de la lectura. En Europa pareció extenderse una fiebre libresca; los lectores abrían sus libros en cuanto tenían ocasión y ciertos hábitos del tiempo de ocio cambiaron para dejar más espacio a aquellos. Por otro lado, durante gran parte de la historia que venimos pespunteando, la lectura había tenido un carácter intensivo que ahora es desplazado por el extensivo. Antes se tenía acceso a pocos libros que se estudiaban en profundidad. En este momento, el número de títulos y los formatos se multiplican, con lo que el lector no está constreñido a rumiar unas pocas obras; se puede permitir saltar de una a otra dependiendo de sus intereses y apetencias.

Esta revolución está vinculada al ascenso de la burguesía y a la idea de que el origen familiar no marca enteramente la trayectoria vital de las personas. Aprovechar las oportunidades que se presentan y aprender a leer y a escribir asumen una función emancipadora de ascenso social. La estimación del valor de la lectura subió peldaños y se veía en ella una posibilidad de realización personal y profesional. Ciertamente, hubo a veces oposición a la difusión generalizada de algunas obras y a la ampliación del número de lectores. Algunas autoridades y círculos de poder vieron en la alfabetización una amenaza. Si ya no se leía un canon de libros normativos, si el catálogo se ampliaba y cada vez más personas lo podían disfrutar, cabía la posibilidad de que muchos diesen pasos para pensar por sí mismos y para cuestionarse la realidad que vivían.

Hablar de la extensión de la lectura en el siglo XVIII despierta

curiosidad por conocer algunas cifras. No es fácil establecer, por ejemplo, cuántas personas sabían leer en la época grecolatina. Sí es seguro que se trataba de una minoría, no millones ni centenares de miles de personas, sino quizá solo algunas decenas de miles en las épocas con picos más altos. Por otro lado, el incremento de lectores no fue siempre constante y hubo épocas en las que se cree que el número total incluso disminuyó. Desde la época moderna se conocen mejor algunos guarismos. Se ha calculado que entre un 3 y un 4% de la población alemana sabía leer a comienzos del siglo XVI; de media, por lo que en centros urbanos el porcentaje podía subir hasta un 10 o un 30% en núcleos especialmente propicios para la cultura, y disminuir por debajo del 1% en zonas rurales. Avanzando en el tiempo y cambiando de entorno geográfico, en la Francia de finales del XVIII y comienzos del XIX las cifras habían aumentado espectacularmente: cerca de la mitad de la población masculina sabía leer y en el caso de las mujeres, el 30%; cambiando una vez más de localización hasta llegar a Gran Bretaña, a mediados del XIX sabía leer el 70% de los hombres y aproximadamente un 55% de las mujeres.

Estos datos esperanzadores tienen entre sus causas evidentes la extensión de la educación primaria a partir de la segunda mitad del XIX. Muchos niños pudieron aprender los rudimentos de la lectura y de la escritura, aunque posteriormente se viesen obligados a trabajar y no continuasen con su formación. En muchos casos, la cultura adquirida en la infancia sirvió de estímulo para ensanchar los conocimientos con lectura y estudio, vistos estos como un medio de mejoramiento personal. El libro, la cultura y el saber estaban vinculados entre sí y se entendía que eran requisitos para alcanzar una cierta libertad intelectual, aunque no se hubiesen tenido demasiadas oportunidades. Es una época en la que la figura del autodidacta no es infrecuente: busca en los libros destellos de una vida verdadera y auténticamente humana para huir por unas horas de los sinsabores del día a día. La consideración social de la lectura era sólida. Era admirada como un medio que facilitaba el ascenso social y en otras ocasiones, cuando se partía de una situación más favorecida, se apreciaba como una forma de cultivar el intelecto, algo necesario para desenvolverse en los ambientes distinguidos.

En la actualidad, asistimos a una cierta paradoja. Por una parte, la

capacidad de leer se ha extendido prácticamente a toda la población. Sigue existiendo analfabetismo, pero en los países más desarrollados se ha reducido a un porcentaje inapreciable. Sin embargo, el aumento extraordinario de la comunidad de lectores no ha traído consigo un fortalecimiento parejo de los hábitos de lectura. No hay peligro de que el libro desaparezca; menos aún de que la lectura dé paso a otras formas de recibir mensajes. Se lee mucho, indudablemente, pero la cuestión decisiva sería si los lectores expertos capaces de seguir un abanico amplio de textos han aumentado o han disminuido en relación con el número de personas alfabetizadas. De manera informal, un experto en la industria editorial estadounidense estimaba que, en un país con más de 320 millones de habitantes, los lectores expertos y capaces de ir a las profundidades de una gama estimable de escritos no eran más de 16 000. Parecen realmente pocos, desde luego, pero es llamativo que se atreviese a dar una cifra; aunque esta fuese tres, cuatro o incluso diez veces mayor, no serían resultados alentadores.

Desde hace algunas décadas, leer no es la forma preferente de ocupar el tiempo de ocio y tampoco el medio preponderante para obtener información. Además, los medios audiovisuales en su momento y el uso intensivo de internet desde hace un par de decenios han contribuido a modificar los protocolos de lectura. La posibilidad de elegir canal de televisión entre una centena de opciones y la disposición de las páginas web por las que se navega, repletas de publicidad, de enlaces a otras páginas y de múltiples elementos visuales junto con los textos, han habituado a los nuevos lectores a leer de modo distinto. La lectura atenta, lineal y progresiva ha perdido terreno en favor de una lectura a trompicones, discontinua. Durante siglos se ha pensado, además, que la lectura, sobre todo de determinados textos, exigía posturas corporales concretas. Lo preceptivo era estar sentado en una mesa, con el libro delante y con las manos libres para tomar notas. Se necesitaba además estar concentrado y no hacer movimientos bruscos ni ruidos que quebrasen la atención propia y la de los demás si se estaba en una biblioteca. Visitar hoy una biblioteca escolar o universitaria confirma, por contraste, que aquellas prácticas eran propias de otra época. Las posturas ahora son variopintas, poco ortodoxas en ocasiones; no solo las que se adoptan cuando se lee. El modo de coger el bolígrafo también es con

frecuencia estrafalario. La posición relajada de la mano, con el boli entre el pulgar y el índice, ayudado este último levemente por el dedo corazón, ha dejado paso a un abanico de retorcimientos dactilares propios de una tortura medieval que entorpecen y ralentizan la mecánica de escritura.

La mayoría de las personas puede leer; se leen textos de diverso tipo en soportes distintos. Unos y otros se han multiplicado en progresión extraordinaria, pero no se podría asegurar que la capacidad lectora haya aumentado al mismo ritmo. El volumen de información disponible es abrumador, inabarcable hace ya mucho tiempo. Se duplica cada poco, al parecer. No es claro, en cambio, que el conocimiento de la mayoría haya crecido siquiera una centésima parte de ese volumen desmesurado. El conocimiento está de algún modo en la información, como una estatua escondida en el mármol esperando que un artista utilice el cincel con maestría. Necesitamos un buen cincel, un criterio que ayude a destilar la información inerte y en bruto, hasta obtener un conocimiento estructurado, comprendido y que nos concierna como seres humanos70. Para abrir esta puerta, la lectura comprensiva es la llave. De poco sirve un terabyte de libros, documentos y datos en el disco duro del ordenador o en la nube si no se dispone de un cedazo que seleccione, comprenda, relacione y sintetice. La utilización de las tecnologías abre posibilidades inauditas, pero es problemático buscar la solución en prescindir de las técnicas tradicionales de lectura para concentrarse solo en las aplicaciones novedosas.

Aprender a leer y dejar atrás el analfabetismo no es difícil si se tiene la suerte de vivir en un país europeo, por ejemplo. Sin embargo, adquirir la pericia necesaria para leer con profundidad es una tarea exigente que demanda tiempo y esfuerzo. Un lector experto capaz de enfrentarse a una rica variedad de textos no se forma espontáneamente. Tampoco es posible alcanzar esa condición leyendo mayormente mensajes en el móvil y posts de Instagram. Son imprescindibles años de práctica en diferentes terrenos, y quien no sea consciente de ello y deposite toda su confianza en el desarrollo imparable de la tecnología, no estará preparado para la sociedad en la que le toca vivir; o mejor, vivirá en ella como si cerrase los ojos y tuviese que moverse a tientas sin ser consciente de sus limitaciones; y es que no se nos ocurre otro modo de aprender a

leer con penetración más que entrenar leyendo hasta convertirse en una suerte de atleta del libro en plena forma. En el caso particular de la filosofía, tampoco hay posibilidad de seguir siquiera los argumentos más triviales si no se tienen hábitos lectores bien arraigados. Sin estos, dentro de poco incluso los textos más directos y asequibles parecerán galimatías infumables.

_____

67. Como en lo referente a la historia del libro, hay también algunas historias de la lectura que han servido de referencia en lo que sigue. Por ejemplo, la de Alberto Manguel, citada en la nota anterior. Véase también Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.): Historia de la lectura en el mundo occidental, traducción de María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García, Taurus, Madrid, 2001.

68. Platón: Teeteto, 189e-190a, traducción de Fernando García, Gredos, Madrid, 1988, p. 272s.

69. Citado por Anthony Grafton: «El lector humanista», en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.): Historia de la lectura en el mundo occidental, op. cit., p. 319. El texto de Maquiavelo está citado en la versión original italiana. La traducción es de Pedro Redondo.

70. Véase José Antonio Millán: La lectura y la sociedad del conocimiento, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2000, p. 17.

En busca de espacios para pensar

Los soportes materiales y las formas de leer en ellos han ido evolucionando. Cabría esperar que los lugares elegidos para hacer filosofía hayan tenido cambios paralelos; en cierto sentido, no sería equivocado afirmar algo así, en tanto que el lugar de trabajo de Tomás de Aquino no era desde luego el mismo que el de Schelling en Múnich. Pero si se hace un repaso de los espacios de pensamiento a lo largo de los siglos, quizá se encuentren más puntos en común que diferencias significativas. La tendencia dominante es buscar un lugar recogido que favorezca la concentración y la atención plena.

Se puede objetar que enseguida vienen a la mente destacadas excepciones a esta preferencia. La más notoria seguramente la protagonice Sócrates, considerado como uno de los padres de la filosofía. Los lugares que elegía para pensar estaban alejados de las bibliotecas y de los estudios aislados. Los testimonios de Platón lo ubican con frecuencia en la calle, en el ágora y en casas donde se celebran reuniones animadas. Piensa dialogando y, a pesar de los momentos conocidos en los que se deja guiar por una voz interior, parece que su espacio de meditación preferido es siempre abierto y compartido. Sin embargo, esta podría ser una excepción más entre otras que hay en Sócrates. Sin haber escrito nada que se sepa y, en consecuencia, sin haber publicado nada, estuvo alejado de la escritura como modo de expresión. En ese sentido es un vestigio de un pasado dominado por la oralidad que fue cediendo terreno a la escritura. Su caso es excepcional: después de él no habrá filósofos de peso que no redacten textos para recoger su pensamiento y, en la mayoría de los casos, las ubicaciones elegidas para ello no han sido lugares públicos ni bulliciosos, más bien lo contrario.

En el capítulo dedicado a Montaigne, mencionamos la torre en la que se retiró para instalar su biblioteca y favorecer desde el aislamiento la lectura atenta y el pensamiento minucioso. Haciendo un poco de memoria, los casos de torres abundan: el estudio-taller de Spinoza, la famosa habitación caldeada de Descartes —conocida

equívocamente como una estufa— en la que encontró sosiego y donde tuvo tres sueños que le señalaron el camino de investigación…; numerosos espacios de recogimiento para favorecer la concentración y la inspiración filosófica, si se quiere utilizar este término algo problemático.

Todos ellos son antecedentes de dos lugares casi míticos que acogieron a los autores que encabezan las listas de los más influyentes del siglo XX: Heidegger y Wittgenstein.

En el verano de 1922, Martin Heidegger tenía treinta y tres años y estaba a punto de cerrar su primera etapa como profesor en la Universidad de Friburgo. Al año siguiente se trasladaría a Marburgo. Antes de partir para dictar lecciones durante unos años en esta ciudad, se hizo construir una casa, a menudo denominada la «cabaña» y conocida también simplemente como Todtnauberg. Ubicada en las montañas de la Selva Negra, a unos dieciocho kilómetros de Friburgo, es una edificación de una sola planta con unos 42 m2 y está a una altitud de 1150 metros. Posee un tejado de cuatro aguas con una altura semejante a la de los muros y consta de tres habitaciones, además de dos pequeños cuartos destinados al retrete y a un secadero. El material dominante es la madera, tanto para las paredes y las escamas que la recubren en el exterior como para el mobiliario interior. El nombre de Todtnauberg lo tomó en realidad de una aldea que se encuentra a un kilómetro de distancia. No se trataba de una casa aislada. Dando un paseo, se tardaba poco en llegar al pueblo. Aunque no era un lugar apartado del todo, para llegar a la casita había que seguir algún sendero escarpado y los árboles de alrededor impedían verla desde lejos.

A lo largo de cinco décadas, Heidegger ocupó la cabaña en cuanto las obligaciones se lo permitían. Allí pensaba y escribía. Siempre había manifestado una preferencia por el entorno rural frente al urbano en el que desempeñaba su trabajo oficial. Sentirse en contacto con las fuerzas naturales favorecía la concentración y la capacidad para abstraerse de ciertas preocupaciones… y centrarse en otras. En vacaciones e incluso algunos fines de semana se alojaba en la cabaña. Esta distaba unos dieciocho kilómetros de Friburgo, decimos; Heidegger a veces se levantaba temprano e iba andando hasta la universidad. Cuando sus hijos eran pequeños y necesitaban

cuidados, se quedaban en la casa de la ciudad con la madre y él aprovechaba para pasar tiempo solo en el campo. Allí tenía asignada una zona del bosque en la que podía recoger leña y, al estar cerca de la aldea, no era difícil obtener suministros básicos.

Allí «arriba» —la ciudad era «abajo»— dispuso el lugar de trabajo y de concentración solitaria. La vida urbanita, abrumada por las prisas y la dispersión, no le resultaba atractiva y encontraba en el campo una existencia auténtica, sincera y próxima a lo esencial. Descartaba que el verdadero trabajo del filósofo fuese la conversación erudita con miembros de una institución académica o el diálogo socrático en un simposio. Lo genuinamente filosófico surgía en la confrontación solitaria con el paisaje y el clima del campo. En los periodos que allí pasaba, Heidegger no perseguía el goce estético, sino más bien la posibilidad de soportar el duro cara a cara con los problemas y las cosas mismas. Como ha escrito Adam Sharr: «Es evidente que la cabaña y su entorno ofrecían a Heidegger cosas y sucesos que le invitaban a la reflexión y la contemplación. Todtnauberg intensificaba sus experiencias y condicionaba sus inclinaciones emotivas. La ubicación da cuenta de momentos de la íntima intensidad que el filósofo sintió en sus contemplaciones»71.

Heidegger era consciente de la importancia del lugar y le dedicó algún espacio en varios escritos. Quizá el más célebre al respecto sea «Paisaje creador. ¿Por qué permanecemos en la provincia?»72. Allí esclarece su relación con el paisaje, distante de la del excursionista mirón o el veraneante avasallador. Vive las exigencias del campo para encontrar la hora propicia que facilite la actividad filosófica y encuentra el momento en las noches de invierno con tormentas de nieve bramando. Acentúa el paralelismo entre el trabajo del intelectual y el del campesino que sube la pendiente con un trineo y luego acomete un peligroso descenso cargado con leña. La serenidad, el recogimiento y la vida sencilla y autosuficiente sostienen su trabajo como filósofo. No está completamente solo. Breves conversaciones con los campesinos sobre la labor en el bosque o sobre si una marta se desliza por la noche en el gallinero —diálogos a su entender auténticos, a diferencia de los que se pueden sostener en la ciudad— oxigenan sus proyectos intelectuales hasta el punto de afirmar, decidido: «La totalidad de mi trabajo está sostenida y guiada por el mundo de estas montañas y sus

campesinos».

Las estancias prolongadas bajo un régimen rutinario y de cuasi aislamiento invitan a pensar en un anacoreta o un eremita que abjura del mundo. No sería esta una interpretación completamente errada, pero tampoco alcanzaría el núcleo de la cuestión. A Heidegger no le movía el propósito de apartarse del mundo para desentenderse de este, sino para observarlo a distancia y así indagar mejor en él. Los tópicos de la existencia romántica y bucólica o el de la vida rural sencilla frente a las insustanciales complicaciones urbanas no son suficientes para captar la atracción que ejercía la cabaña. Hay que corregir esos lugares comunes anteponiendo a ellos una intención crítica73. Se detecta una cierta misantropía y el deseo de llevar un modo de vida algo extravagante que sorprende a los visitantes ocasionales, acostumbrados a ver al profesor (el «rey oculto» de la filosofía, en expresión de Karl Löwith) en el ámbito académico; pero más allá de esto, pesa el elemento crítico: apartarse de la sociedad para plantear las preguntas adecuadas y delinear los rasgos ontológicos fundamentales del mundo y de la existencia.

Wittgenstein nació el mismo año que Heidegger. Compartió idioma materno con este y, a pesar de haber tenido una trayectoria vital y filosófica bien distinta, tuvo igualmente una cabaña para pensar. En 1913, a los veinticuatro años, su relación con Russell hacía aguas después de un tiempo de estrecha colaboración. Los dos seguían absortos en problemas de lógica, pero los desacuerdos y los roces eran frecuentes. Cuando llegaron las vacaciones de Semana Santa, Wittgenstein se encontraba en una crisis de desesperación de la que no lo salvó siquiera un tímido acercamiento al tenis. Lo urgente no era distraerse de los problemas lógicos que le obsesionaban. La tensión nerviosa solo podría mitigarse desde la concentración para indagar en ellos con más hondura. Junto con su pareja de entonces, David Pinset, decidieron viajar a España en busca de nuevos escenarios. El viaje fue cancelado y Wittgenstein ofreció tres destinos alternativos: Andorra, las Azores y Noruega; este último fue finalmente el elegido.

Llegaron a Bergen y se informaron acerca de dónde podían encontrar un pequeño hotel en un fiordo cercano al margen de los

circuitos turísticos de la época. Pasaron un tiempo allí, Ludwig en un estado de neurosis continua y David soportando resignadamente los caprichosos cambios de humor de su amigo. Llegado el momento de volver a Inglaterra, Wittgenstein manifestó el deseo de regresar alguna vez a Noruega, lejos de todas las personas que conocía, para vivir como un ermitaño sin las distracciones de Cambridge y para dedicarse a los problemas de lógica, coincidentes en su visión de las cosas con los problemas vitales más perentorios. Desde una edad muy temprana, la filosofía no era compatible para él con la vida social estandarizada en la que opiniones y costumbres ajenas generaban demasiadas interferencias.

En busca de soledad y concentración, encontró un pueblecito llamado Skjolden, no lejos de Bergen. Se instaló como inquilino de unos lugareños. No se abstrajo del todo de la escasa vida social que podía haber en una zona por sí misma bastante aislada. Hizo algunos amigos, progresó con el noruego y, ante todo, encontró en los parajes del fiordo la tranquilidad que necesitaba para trabajar y escribir. Se ha llegado a decir que ese tiempo en «Skjolden fue quizá el más productivo de su vida»74. Él mismo tenía conciencia de los beneficios del lugar y del régimen de vida para el estado de ánimo y para la producción intelectual: «Estar solo aquí me hace un bien infinito, y no creo que pudiera soportar la vida entre las personas»75.

Meses después, con intención de permanecer más tiempo por su cuenta en el fiordo, diseñó una cabaña e hizo las gestiones oportunas para dar comienzo a su construcción76. Hay fotos de la época en las que se ve la casa, de atmósfera misteriosa por la localización. Se edificó en lo alto de una pared elevada con vistas a un lago por un lado y al fiordo por el otro. En aquellos años, solo se podía acceder a ella por el agua para luego subir a pie zigzagueando por un sendero escarpado. Para subir en línea recta desde el lago, habría que escalar una pared de roca prácticamente vertical.

Se suele hablar de la «cabaña» y la palabra evoca ciertamente lo que Wittgenstein pretendió al construirla: un espacio pequeño, recogido y aislado, idóneo para la reflexión. Sin embargo, no era tan pequeña y el propio Wittgenstein hablaba solo ocasionalmente de «cabaña»; normalmente se refería a ella con el término común «casa». Esta

tenía unas medidas de 7x8 metros, aproximadamente, en dos niveles, con lo que la superficie útil llegaba hasta los 102 m2. Con esas dimensiones, parece evidente que no fue diseñada para una sola persona; ciertamente Wittgenstein pasó mucho tiempo acompañado e incluso recibió visitas de Inglaterra.

La vida allí no debía de ser especialmente cómoda. Acabamos de mencionar que la pendiente hasta el agua del lago era muy pronunciada y fue necesario instalar un sistema de poleas y cables para izar cubos de agua y cestas con víveres que se traían hasta el embarcadero. En invierno, el agua del fiordo se helaba y solo entonces era posible ir andando al pueblo cercano; el resto del tiempo, la barca era el único medio de transporte. Eran unas condiciones de vida que no siempre contaron con la aprobación de los lugareños. Uno de ellos dejó por escrito el testimonio poco complaciente que le había legado su abuela:

Al principio mi abuela no recordaba al filósofo. —No, ¡los filósofos no tienen nada que ver con Skjolden!… ¡Oh sí! Te refieres al austríaco, ¡así que era filósofo! —Sí… vino un tonto viajero desde Austria y se hizo una bonita casa al otro lado del lago, en un terreno escarpado allí, sobre la ladera. No había manera de llegar a pie, por lo que todo había que llevárselo en barca y la casa se hizo sobre una plataforma que tuvieron que hacerle. Obviamente era un solitario que no quería visitas […] Ese idiota austriaco recibía constantemente pesados paquetes que le enviaban desde el extranjero y que había que llevarle enseguida en barca y después subirlos hasta la casa. Decían que se veía luz en las ventanas hasta bien entrada la noche, cuando toda la gente decente que tenía que madrugar y trabajar al día siguiente estaba durmiendo. No, no era demasiado sensato77.

A lo largo de casi cuatro décadas Wittgenstein pasó temporadas en esta ubicación tan particular. En 1936 volvió a vivir allí y, al igual que dos décadas antes, confirmó la idea de que no podía imaginar un sitio mejor para trabajar. Apreciaba el lugar como un decorado de tranquila seriedad muy favorable a la actividad filosófica: la

sencillez vital como trampolín para la lucidez intelectual. No obstante, las dificultades prácticas de la vida allí y los altibajos emocionales motivaron un vaivén continuo de deseos: el de quedarse y al poco tiempo querer regresar a un medio más cómodo y concurrido. La posibilidad de avanzar en los problemas lógicos era el criterio que determinaba las preferencias y, en tanto que en el fiordo había más probabilidades de progresar en ese sentido que en otros lugares, las incomodidades y los inconvenientes quedaban en gran medida compensados.

La última estancia fue en 1950. Wittgenstein tenía un estado de salud precario y pasó una temporada leyendo y pensando la obra de Frege. La sensación de que ya no podría estar solo en Noruega se fortalecía, pero no desapareció el convencimiento de que únicamente allí podía trabajar en filosofía de manera cercana a la que deseaba; y cuando estaba en Inglaterra anhelaba volver al fiordo, un deseo que se mantuvo incluso cuando la realidad patente de la enfermedad acabó imponiéndose:

No creo que pueda quedarme en mi cabaña, pues el trabajo físico que tengo que hacer es demasiado pesado para mí, pero una vieja amiga me ha dicho que podría quedarme en su granja. Naturalmente no sé si volveré a ser capaz de crear alguna obra decente, pero al menos voy a conceder una verdadera oportunidad. Si no puedo trabajar allí, entonces no puedo trabajar en ninguna parte78.

Estos grandes autores, Wittgenstein y Heidegger, dejaron testimonio de que pensar requiere una localización particular y asimismo unas condiciones sin las que esa actividad difícilmente se puede dar. No sugerimos que quien pretenda pensar tenga que hacer algo semejante e irse a un lugar apartado en lo alto de un risco y jugarse la vida para subir y bajar. No es imprescindible una cabaña en la Selva Negra ni una casa en un fiordo nórdico, pero ciertamente pensar es una actividad ligada al recogimiento y a la preservación de una delicada esfera de silencio que sea inmune, al menos por un tiempo, a la contaminación acústica que impide la concentración.

Las ciudades no son hoy más ruidosas que antes. Hay una mayor sensibilidad ante los problemas generados por los ruidos que sobrepasan un cierto número de decibelios. Aun así, el silencio y la calma resultan cada vez más extraños y se han convertido en bienes preciados por escasos79. Síntoma de ello es, por ejemplo, la existencia de cadenas de hoteles con nombres como «Albergues de silencio» que prometen a los huéspedes comodidades que pueden encontrar en cualquier otro establecimiento de la misma categoría y, además, un reducto de sosiego que desintoxique del día a día y favorezca una experiencia para muchos desconocida.
Tradicionalmente, se consideraba que el silencio era condición necesaria para el recogimiento, para escucharse a sí mismo y para reflexionar. En el ámbito religioso, se veía en él el requisito para entablar diálogo con Dios. Se exigía silencio en lugares particulares como las iglesias y los colegios y se entendía que permanecer callado era a veces la mejor norma de urbanidad. Mantenerse en silencio expresaba bien la capacidad de autodominio sobre los impulsos. Se tenía la idea de que en ocasiones lo idóneo es hablar con comedimiento o incluso no pronunciar palabra alguna y ganar tiempo para reflexionar antes de decir la primera ocurrencia que uno tiene. Seguimos apreciando el silencio en algunos lugares como el teatro, el tren o el cine, aunque todos tendríamos anécdotas que ilustran la creciente dificultad para lograrlo: móviles que suenan en la platea en medio de un monólogo dramático, conversaciones íntimas por teléfono que se oyen desde el otro extremo del vagón…

Pareciera que el silencio está confinado en ámbitos cada vez más inusuales, como si se le tuviese miedo y se interpretase como un síntoma de abandono y de aislamiento social insoportable. Hace poco propuse a los alumnos de bachillerato una actividad. Se trataba de que permaneciesen en silencio cinco minutos, en casa, en su habitación, sin hacer nada, pensando únicamente en sus cosas sin distraerse mirando por la ventana y sin caer en la tentación de comprobar en la pantalla del móvil si habían recibido alguna notificación. Algunos encontraron la experiencia interesante y la evaluaron positivamente, porque les había ayudado a relajarse y a pensar de un modo diferente al que estaban acostumbrados. Para la mayoría fue una vivencia tediosa, poco fructífera; y para unos cuantos fue algo absurdo, molesto incluso. Me sorprendió esta dificultad para permanecer cinco minutos calmados y atentos a los

propios pensamientos, pero también sentí alivio por no haber propuesto ampliar el tiempo —era la intención inicial— y por haber evitado protagonizar una noticia viral sobre un profesor de filosofía de intolerable crueldad.

_____

71. Adam Sharr: La cabaña de Heidegger. Un espacio para pensar, traducción de Joaquín Rodríguez, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2015, p. 114.

72. Hay varias traducciones de este texto. Se puede consultar la que se encuentra en el volumen publicado con motivo de la exposición con el mismo título que el libro: Cabañas para pensar (Maia, Madrid, 2011, pp. 115-118).

73. Véase César Moreno: ««Allí arriba, en la amplia proximidad de todas las cosas». Espaciamientos de M. Heidegger [Todtnauberg]», en Diferenz. Revista internacional de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas, nº 0, Julio, 2014, p. 45s.

74. Ray Monk: Ludwig Wittgenstein, traducción de Damián Alou, Anagrama, Barcelona, 2002, p. 101. Esta monumental biografía aporta datos detallados sobre las visitas a Noruega.

75. Citado en ibidem, p. 103.

76. Sobre la casa, véase, por ejemplo: Alberto Ruiz de Samaniego: «El engaño y el estilo. Ludwig Wittgenstein en su cabaña», en Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes, 25, 2015, pp. 12-15; y, sobre todo, el extraordinario trabajo de Enrique Clemente, su tesis doctoral: El proyecto de la casa de Ludwig Wittgenstein en Skjolden, Noruega, Universidad Politécnica de Valencia, 2015.

77. Citado en Enrique Clemente: El proyecto de la casa de Ludwig Wittgenstein en Skjolden, Noruega, op. cit., p. 191.

78. Citado en Ray Monk: Ludwig Wittgenstein, op. cit., p. 518.

79. Véase el ensayo de Alain Corbin: Historia del silencio. Del renacimiento a nuestros días, traducción de Jordi Bayod, Acantilado, Barcelona, 2019.

Escribir en la era de la nueva oralidad

Antes de que se extendiese el uso de la escritura, la comunicación oral era la responsable de conservar y transmitir la información. Se trataba de un delicado intercambio mental, sin un soporte físico que permitiese consultar o aclarar un dato con detenimiento. El enunciado oral se esfumaba tan pronto como se completaba, en realidad nunca está completo. Avanza a la misma velocidad que desaparece. La voz tiene la limitación de no poder proyectar demasiados sonidos simultáneamente y, si se pretende que los interlocutores retengan el mensaje al detalle, hay que hablar con lentitud y repetir lo mismo una y otra vez. En las sociedades sin escritura había que dedicar mucha energía a la repetición de lo aprendido y en esta tarea los ancianos tenían la ventaja del entrenamiento acumulado. Eran discos duros con vida de los que convenía extraer el mayor número posible de copias para asegurar la pervivencia del conocimiento.

Sin escritura, sin textos, sin diccionarios… los significados de las palabras no se pueden contrastar con usos asentados en otros contextos, sino que dependen de situaciones concretas. Los conceptos no se desligan de las circunstancias cotidianas ni se obtienen por abstracción lógica, sino que su significado se mantiene apegado al mundo de la vida en cada caso. En un estudio clásico, Walter Ong contaba las curiosas experiencias con individuos alfabetizados y con otros que no lo estaban80. Se les mostraba a todos unos dibujos (un martillo, una sierra, un clavo, un hacha…) para que buscasen alguna relación entre ellos o los agrupasen en categorías generales. Aquellos que vivían en la cultura dominada por la oralidad referían las imágenes a situaciones donde se utilizaban los objetos, pero no subrayaban el hecho de que estos pertenecían a la categoría «herramientas», como sí hacían por lo común las personas alfabetizadas. Asimismo, cuando se pedía a unos y a otros que hiciesen un autoanálisis y definiesen qué tipo de persona eran, los primeros respondían con datos sobre el estado civil y el número de hijos, por ejemplo, mientras que los segundos solían utilizar conceptos abstractos como bondad, inconstancia,

lealtad… Los dos grupos de individuos piensan, claro está, pero de modo diferente: uno con referencias del marco inmediato de la vida y el otro suprimiendo el vínculo con lo cotidiano para aislar en el pensamiento rasgos generales y abstractos de lo que contemplan.

Las exigencias impuestas a la memoria en una sociedad fundamentalmente oral son enormes. Cada individuo posee un bagaje íntimo de recuerdos, pero el marco que los sostiene y el lenguaje que los envuelve es compartido por los miembros de la comunidad; y todo esto se tiene que conservar en la memoria. Por este motivo, en el pasado se hubiese tenido por profundamente estrafalaria la devaluación actual de la memoria. Desde algunas tendencias pedagógicas se la considera como una facultad menor, fría y mecánica, que obstaculiza la creatividad. Por otra parte, todo indica que cada vez más confiamos a los soportes informáticos datos que antes teníamos en la cabeza sin depender de un cable o del nivel de batería. Desacreditada y atrofiada, la memoria no vive tiempos de bonanza.

Volviendo al pasado, su protagonismo en la civilización occidental nacida en Grecia encontró competencia desde hace tres milenios en la escritura y en la lectura. Las primeras inscripciones griegas datan del siglo VIII a. C. aproximadamente. El manejo y la extensión del alfabeto no asfixió del todo la oralidad apoyada en la memoria, sino que los dos modos convivieron, en algunos casos armónicamente y con tensiones en otros. El alfabeto encontró resistencia durante un tiempo largo y se considera que no es hasta la época de Platón cuando el flujo de textos escritos se hace constante. De hecho, la tradición filosófica comenzó a fortalecerse con el uso generalizado de la escritura. Obviamente, bajo el monopolio de lo oral no existen textos, pero esto no obliga a descartar tajantemente que hubiese pensamiento filosófico antes del uso de la escritura; sea como fuere, es plausible afirmar que los modos de pensar se alteraron cuando aquella fue despuntando81.

En la comunicación oral intervienen principalmente la boca que articula los sonidos y el oído que los percibe. Al dominar la escritura, el sentido fundamental es la vista y el órgano predominante, el ojo. No se trata de un mero intercambio de herramientas que ejecutan idéntica operación de manera distinta.

Cuando Platón se refiere a las ideas, piensa en entidades que son contempladas con el ojo privilegiado del pensamiento; más adelante, Aristóteles localiza la actividad esencial de la filosofía en el theorein, un verbo relacionado con la visión. Avanzar en un problema filosófico no se asocia a oírlo o palparlo, sino sobre todo a verlo y contemplarlo con nitidez para llegar a la verdad: la aletheia, que conocidas exégesis etimológicas relacionaron con la retirada del velo que deja ver el asunto del que se trate. Vincular la actividad filosófica con la visión no es entonces un capricho metafórico. Tener delante unas líneas escritas y pasar los ojos sobre las palabras tantas veces como se desee favorece pensar sobre ellas. El mensaje oral es efímero y etéreo y está anudado inevitablemente a la persona que lo transmite; no es fácil pensarlo en su totalidad ni considerarlo como una formulación objetiva al margen de estimaciones subjetivas. El texto escrito sí permite esta objetivación que abre posibilidades al análisis. Los trazos no son únicamente algo que alguien ha delineado y que haya que interpretar como la exteriorización de una estimación particular; aparecen ante los ojos como un documento autónomo sobre el que cualquiera puede meditar. El oído percibe el sonido vocal que proviene de dentro del interlocutor o del propio yo, si somos nosotros los que hablamos. En cambio, la vista presupone una distancia entre el observador y el objeto sobre el que el primero posa su atención.

Hay un elemento más que separa la escritura de la oralidad. A esta subyace una lógica preferentemente temporal; las palabras pronunciadas brotan en secuencias más o menos largas. Sin embargo, en aquella la lógica dominante es espacial82. Las frases ocupan su posición, unas después de otras, y es posible volver atrás si algo destaca, o adelantarse si no resulta interesante. El oído desempeña un trabajo estimable, pero tiene un único cartucho para hacer su labor; si se produce una pequeña interferencia, es posible que esta deje huecos que hacen incomprensible el mensaje por mucho que la memoria haya retenido algunos fragmentos. En lo escrito, en cambio, las oportunidades de comprensión se multiplican y la actitud analítica encuentra el terreno abonado.

Por último, la oralidad requiere la proximidad de al menos dos individuos que monologuen y escuchen por turnos o bien que dialoguen en pie de igualdad. Las personas intercambian palabras

en un contexto concreto. También un texto se puede leer en alto para discutir en un debate público, pero cabe llevarlo a una estancia apartada para profundizar en los matices sin las premuras de las réplicas y contrarréplicas de la conversación. En este caso, las palabras están solas; el autor no las acompaña para precisarlas y a menudo no podría hacerlo porque ha pasado mucho tiempo desde que las escribió y ya no está entre los vivos.

El tránsito de la oralidad a la escritura, con las diferencias que hemos delineado, provocó modificaciones en la organización del cerebro. Leer y escribir son actividades recientes desde el punto de vista evolutivo; cuando comenzaron a ponerse en práctica, provocaron alteraciones en la capacidad de pensar y en el desarrollo intelectual de la especie humana. El cerebro es un buen ejemplo de lo que se ha denominado una «arquitectura abierta»83. Es un sistema caracterizado por la versatilidad y la plasticidad, y los hábitos de lectura y escritura lo han modelado en una dirección concreta. A medida que alcanzamos fluidez como escribientes y facilidad para precisar los mensajes que queríamos dejar sobre el soporte físico, la capacidad para el pensamiento abstracto también se fortaleció.

La filosofía, tal como se ha entendido en los últimos siglos, no es comprensible sin estas actividades. Sobre distintos soportes y con modos de leer diferentes, se ha creado y transmitido fundamentalmente por escrito. Los autores que cultivan esta disciplina, desde Heráclito hasta la actualidad, han adquirido un estatus intelectual a partir de lo que han redactado en papiros, pergaminos o papel. Su trabajo se desarrollaba generalmente en lugares con libros. Hoy no es posible leer con cierta profundidad a Kant ignorando algunas referencias bibliográficas que han ahondado en su obra. De una u otra manera, cualquier libro de filosofía habla de otros libros; y hay un motivo obvio por el que los filósofos se han decantado por la escritura como el modo de dialogar entre sí: aun estando sobre un soporte delicado, un texto tiene más oportunidades de sobrevivir que un diálogo retenido en la memoria de los cuatro o cinco individuos que hayan tomado parte en él.

Con los materiales y formas de leer, las formas de escribir también

han ido cambiando. Sin rebasar el ámbito grecolatino, se cree que aproximadamente hasta el siglo X los autores dictaban las obras y no las escribían de su puño y letra. Cuando emprendían la tarea de escribir, tenían que atravesar una serie de etapas. La primera era la inventio, consistente en precisar la materia que se iba a tratar; no se basaba en recopilar notas de lectura y comentarios, sino que en este momento el material objeto de la reflexión se tenía con mayor o menor exactitud en la cabeza y era preciso organizarlo. Se requería una extraordinaria memoria para salir bien parado de la inventio. Posteriormente, el reto era la compositio: seguía siendo un ejercicio predominantemente mental, consistente en ordenar lógicamente el material seleccionado en la fase anterior. Ahora se daba forma a los razonamientos y se lanzaban hilos argumentales que sostenían lo que se pretendía defender. No era una etapa de redacción, con una serie de borradores luego superados al final por la versión definitiva, sino un proceso ante todo mental que exigía concentración y experiencia para completarlo con éxito. Solo después de estas dos fases se podía dictar la obra para que un secretario transcribiera el resultado. Así se «redactaron» muchas obras de la tradición filosófica durante el primer milenio de nuestra era. A partir de entonces, los procedimientos ya resultan familiares. La inventio actual, si cabe hablar así, presupone haber leído, analizado, comparado…, hay que haber subrayado y tomado notas para que lo que se quiere escribir vaya dejándose ver. La compositio contemporánea implica por lo general una primera redacción que luego es profundamente modificada con añadidos y recortes y con una secuencia casi interminable de pequeños cambios posibilitados por el uso de procesadores de texto que facilitan las correcciones sin dejar huella.

Se haya utilizado uno u otro procedimiento, la filosofía ha dependido y depende de la escritura. No es un producto etéreo que flote en el aire desprendiendo un aroma perceptible por cualquiera. Se ha valido de una tecnología que la ha ido modelando en el tiempo y que constituye la puerta de entrada a ella misma. Este hecho, aunque obvio, es trascendente y conduce a plantear al menos una pregunta:

¿Qué ha de deducir [la filosofía misma] del hecho de que el pensamiento filosófico no puede ser realizado sin ayuda por el espíritu humano sino únicamente por aquel que se ha familiarizado con la tecnología de la escritura y que la ha asimilado profundamente?84

Ofrecer una línea de respuesta a esta cuestión o, al menos, el hecho de plantearla es necesario para entrever la repercusión que pueda tener hoy la filosofía y sus expectativas de futuro. Tanto más oportuno es reflexionar sobre este interrogante porque vivimos una situación particular. Los medios de comunicación desde hace décadas y algunas tecnologías desde hace solo unos años han promovido cambios importantes en la naturaleza de la oralidad y de la escritura. Con respecto a la primera, el poder de la voz humana ha estado limitado durante milenios al marco de la presencia física de los interlocutores. Medios de comunicación como la radio y luego la televisión hicieron saltar por los aires estos límites y han robustecido lo oral que había ido perdiendo terreno. No es esta una oralidad de tipo primario como la que se da en las sociedades que desconocen la escritura, sino de segundo grado, extendida sobre una base de alfabetización previa.

El teléfono también revitalizó en su momento la fuerza de la palabra. Se puede objetar que esta tendencia se ha interrumpido porque cada vez se habla menos por el móvil y las formas de comunicación descollantes dependen de plataformas de mensajería y de chats donde se escribe con profusión. Ciertamente es así, pero es este un lenguaje escrito hondamente influido por el oral. A menudo se escribe como se habla, con modismos propios del discurso de viva voz y con una gran despreocupación por las reglas del lenguaje escrito. Se podría pensar que es un avance hacia la frescura y espontaneidad de los textos, que se desatarían así de las imposiciones formales que los habían encorsetado. Para quien es capaz de discernir diferentes registros y puede expresarse con propiedad y fluidez en varios planos discursivos, bien puede ser el caso. En cambio, para aquel que se mueve predominantemente en el discurso escrito empapado de oralidad, este modo de expresión se convierte en su único registro y cualquier otro texto le resultará

ajeno, retorcido y en general incomprensible.

En poco tiempo, quizá solo una década, vengo detectando una dificultad creciente para redactar textos mínimamente complejos en correcto castellano. Los alumnos sufren rémoras en este sentido. Les cuesta un mundo escribir —a mano o en el ordenador, tanto da— una cara de un folio bien estructurada, en el tono académico exigible a su edad y sin caer en el giro coloquial o vulgar. La escritura se resiente con rapidez de hábitos de lectura que languidecen o que no se han llegado siquiera a formar y, por otro lado, padece lo que se puede denominar una nueva oralidad escrita, alentada por pedagogías que no han fomentado la redacción ni el ensayo y que se han aliado últimamente, quizá de manera involuntaria, con el uso intensivo del móvil. Instagram y otras redes sociales propician y exigen el mensaje corto y dan alas a un modo de expresión sin conciencia de lo relevante que es el respeto por las normas ortográficas, gramaticales y de coherencia lógica. Por ejemplo, me comentaba un alumno que, en el grupo de WhatsApp que utilizan en clase para comunicar cosas diversas, producía hilaridad el hecho de que él escribiese con todas las letras, sin abreviaturas, y también que mostrase especial cuidado por evitar las faltas ortográficas.

No es un exceso afirmar que las generaciones que están en formación tienen una relación distinta con el lenguaje en general y con la escritura y la lectura en particular de la que tenían los chicos de su edad hace solo dos décadas. Por supuesto, no son analfabetos, pero será difícil que un porcentaje alto llegue a convertirse en lectores expertos capaces de analizar pausadamente un texto, buscar en él niveles de sentido más allá de la superficie, relacionarlo con aspectos que lo trasciendan, etc.; tampoco es probable que muchos puedan expresar todo esto por escrito con corrección. Las consecuencias para el pensamiento crítico y para las posibilidades de acceso a los textos filosóficos son fácilmente previsibles. En las últimas palabras del ensayo que dedica al mito platónico de la escritura, Emilio Lledó esboza un panorama que haría las delicias de los partidarios de que la distopía raybradburiana llegue a ser real:

La lectura, el cultivo de las letras, la recepción de la tradición escrita, tiene o tendría que ser el alimento constitutivo de la mente. Cegarnos para esa «visión» de las «voces» que iluminan el horizonte de la cultura sería algo parecido a la muerte: el imperio implacable del olvido. Un olvido levantado sobre unos ojos que no ven ya el mundo, que no ven el lenguaje porque han perdido, inundados de imágenes, la capacidad de reflexionar, de abstraer, de pensar y, por supuesto, de vivir85.

Preguntaba Walter Ong qué había que deducir al tomar conciencia de que la filosofía no es viable si no se domina la tecnología de la escritura y de la lectura. Parece evidente que, si los hábitos lectores y de escritura siguen flaqueando, el acceso a la tradición filosófica se hará cada vez más trabajoso para la minoría que lo intente y el momento en el que este bagaje milenario quede envuelto por el olvido del que habla Lledó no tardará mucho en llegar.

_____

80. Véase Walter J. Ong: Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, FCE, Buenos Aires, 1996, p. 56 y ss.

81. Véase Eric A. Havelock: La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente, traducción de Luis Bredlow, Paidós, Barcelona, 1996; especialmente el capítulo 10: «La teoría especial de la escritura griega», pp. 135 y ss.

82. Véase Sergio Pérez Cortés: Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua, Siglo XXI, México, 2009, pp. 171 y ss.

83. Maryanne Wolf: Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura, traducción de Martín Rodríguez-Courel, Ediciones B, Barcelona, 2008, p. 21.

84. Walter J. Ong: Oralidad y escritura, op. cit., p. 167.

85. Emilio Lledó: El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria, Círculo de Lectores, Barcelona, 1992, p. 244.

Malos tiempos para la reflexión

Los nativos digitales han abandonado en buena medida los hábitos que sustentaban la formación intelectual en el pasado. Esto no quiere decir que no lean ni escriban. Si fuese posible cronometrar el tiempo que muchos de ellos dedican a estas actividades en las pantallas, quizá podríamos equipararlo al de un lector empedernido clásico. Leen y escriben bastante —se leen y se escriben mucho—, pero ciertamente de modo diferente a como se hacía antes de la época digital.

Si algo caracteriza certeramente la lectura en pantallas es la fragmentariedad86. La lectura tradicional es lineal, avanza con más o menos agilidad por un texto continuo, aun con las divisiones propias de las ediciones contemporáneas. En cambio, las pantallas han propiciado que los textos se reduzcan y se desmiembren. Poco después de empezar a leer, lo más probable es que uno se disperse en alguno de los enlaces que aparecen sin cesar; es una lectura extensiva, poco intensiva, ya que no se tiende a profundizar en nada con la debida atención. La sensación al navegar por cualquier periódico, por ejemplo, es la de estar invitado a un picoteo continuo que deja saciado antes de que salga el plato principal. La impresión se intensifica al usar las redes sociales. Tengo una cuenta en Twitter que creo no utilizar con demasiada frecuencia. Creo no hacerlo, porque a veces me he sorprendido a mí mismo, absorto, leyendo un hilo de una noticia absolutamente intrascendente que ha generado comentarios aún menos relevantes y, cuando tomo conciencia de lo que estoy haciendo, ha pasado más de media hora en la que no he hecho más que leer aquí y allá en orden discontinuo y caprichoso. Cuando caigo en la cuenta de los minutos transcurridos, me queda la sensación de haber cotilleado sin rumbo ni propósito y, ante todo, de haber perdido un tiempo que bien podría haber dedicado a leer un buen texto, ya que me gusta leer libros en papel. Si alguien que encuentra satisfacción en un ensayo o en una crónica se distrae con facilidad pasmosa en una red social con una noticia banal que no le interesa, qué efecto no producirá en alguien que encuentre fascinante lo que allí aparece y que carezca del hábito lector

tradicional.

Los contenidos accesibles en la pantalla son evanescentes: tanto las noticias como los estados y posts de las redes se actualizan sin cesar. Esto suscita una sensación de flujo interminable que no invita a profundizar sino, como mucho, a mantenerse a flote para surfear la siguiente ola. A eso se añade que las imágenes y los vídeos acompañan a cualquier fragmento de texto y, de esta manera, la presencia de los primeros se impone al desarrollo discursivo de argumentos y conceptos. La lectura es rápida y a menudo es más un instrumento para echar un vistazo al mayor número posible de posts que para detenerse en algún contenido y penetrar a fondo en él. Domina la instantaneidad, la obsesión por seguir el ritmo de las actualizaciones y no la duración ni la demora reflexiva.

El tópico de McLuhan de que el medio es el mensaje recuerda que la pantalla determina la naturaleza del contenido que en ella aparece. Textos y mensajes sencillos, con frecuencia telegráficos: una tendencia inequívoca a evitar la argumentación sosegada que pueda incluir ambigüedades y paradojas con desarrollos pausados. Estos rasgos propios de lo digital se han extendido al soporte tradicional. El caso de los libros de texto es paradigmático. La disposición de la página suele ser predominantemente icónica: fotos y cuadros coloreados con dibujos y fragmentos breves de texto que aspiran a llamar la atención y a la vez a no fatigar al alumno con párrafos extensos. De este modo, cuando a este le toca enfrentarse a un artículo más largo y no digamos a una obra clásica, aunque haya sido adaptada y desmochada con ensañamiento, esta le aparece como un ochomil infranqueable.

En lo que hace a la escritura, el hecho de teclear unas frases en el ordenador o un mensaje en la pantalla táctil, y aún más la posibilidad de dictar de viva voz una nota que se transforma en texto escrito, han abierto un horizonte de posibilidades que conllevan cambios relevantes. El principal quizá sea uno ya tratado: el tránsito de una escritura elaborada, adaptada en cada caso al registro discursivo pertinente, a una escritura que se agota en la reproducción del discurso oral. El texto se fluidifica y se hace coloquial, adopta modismos propios de un diálogo espontáneo y reformula las normas vigentes en los discursos escritos

tradicionales.

La mecánica de escritura también ha experimentado cambios sustanciales. Una conversación en WhatsApp consiste en teclear con los pulgares a gran velocidad cinco o seis palabras en cada mensaje para que el diálogo con quien está en línea sea ágil. Enseguida se corre el riesgo de que la conversación online decaiga y el «Escribiendo…» aparezca más tiempo del que establece el protocolo tácito. Agilidad, brevedad, claridad en la simplicidad y espontaneidad: son los valores que impone el whatsappeo. La escritura a mano y en alguna medida también en el ordenador asume reglas de juego diferentes. Se tiene delante un folio y la superficie invita a que el texto sea continuo, más compacto desde luego que el del chat. No hay diálogo inmediato, al escribir no se tiene al interlocutor o posible lector delante y no hay que apresurarse por avanzar ni temer el silencio; al contrario, este pasa a ser condición necesaria para preparar lo que se quiere decir a continuación.

Hablando del artilugio mecánico más extendido en su época, la máquina de escribir, Heidegger sostiene que esta rompe el lazo entre la mano y la palabra, los dos elementos que diferencian al hombre del animal. Ilustra con un ejemplo el cambio en el espíritu de los tiempos. Escribir una carta personal mecanografiada se hubiese considerado antes como una infracción indecorosa. Hoy, «una carta escrita a mano es un asunto anticuado e indeseado que perturba la lectura rápida»87. Hemos dejado de escribir cartas a mano —en general de escribirlas en cualquier otro soporte—. Incluso los mails se ven como un medio demasiado premioso y formal que propicia extenderse más allá de lo conveniente. Con estos hábitos propensos a la brevedad y a la concisión simplona, con recelo ante el párrafo extenso como si de una plaga se tratase, no es extraño que la redacción de un texto continuo de cierta extensión sea otro ochomil inabordable para muchos alumnos.

El estudiante entregado a la filosofía y los profesores de esta disciplina en distintos niveles académicos no son inmunes a las alteraciones que nos ocupan. El filósofo contemporáneo tiene WhatsApp, Twitter… hasta Instagram, y a menudo escribe influido por la nueva oralidad que lo aleja del lenguaje argumentativo y

pausado. Lo hace en favor de la practicidad y de la rapidez de la comunicación y también porque entiende que no hay incompatibilidad entre ser filósofo y abrir un perfil en Tinder. El asunto relevante es, en todo caso, si estos nuevos hábitos de escritura influyen en el trabajo intelectual y en el modo de reflexionar sobre los temas de su especialidad. Las condiciones desde las que escribe son diferentes a las que tenía cuando redactaba a mano. Acumula miles de referencias en la memoria del ordenador y ha escrito muchos trabajos de los que puede aprovechar datos y citas que corta y pega en el nuevo borrador. No tiene tanto miedo a la pantalla en blanco como el que sentía ante el papel vacío, porque sabe que la primera versión se irá puliendo sin tener que copiar de nuevo todo el manuscrito. Se puede permitir pensar al escribir para luego añadir, quitar y corregir.

Las consecuencias de esta escritura más sincopada y menos lineal se reflejan en la extensión de los textos. El género del ensayo breve o del libro con capítulos cortos más o menos independientes está hoy muy extendido. El tiempo del tratado sistemático ha quedado atrás y abundan las publicaciones concebidas originalmente como artículos con cierta autonomía que luego son recopilados, anteponiendo un prólogo que busca un hilo conductor entre ellos. Por otro lado, los textos breves tienen más posibilidades de difundirse en revistas o blogs online. El filósofo profesional siente la presión académica para publicar y, espontánea o involuntariamente, adapta lo que escribe a la extensión y al estilo que impone la red. Se preocupa por centrarse en los conceptos que puedan tener más repercusión en las búsquedas y no se atreve con la cita compleja que exigiría una argumentación detallada para la que en ese momento no dispone de espacio.

Ante estas circunstancias, que pueden no ser extensibles a todos los casos, pero sí a un número creciente, es natural plantear algunas preguntas: ¿en qué medida influye la escritura digital en general en la filosófica en particular? ¿Supone la primera algún tipo de amenaza para la segunda? Y, ante todo, ¿tendrá oportunidades de sobrevivir la filosofía en un ambiente dominado por la escritura oralizada, incompatible en gran medida con la escritura filosófica tradicional? Pensar estas cuestiones no implica concebir la filosofía como una inmensa cueva con pinturas rupestres que hay que

mantener preservada de lo digital. El filósofo no puede —ni en general quiere— renunciar a vivir en el mundo tecnificado, pero tiene que ser consciente de que ciertas tendencias dominantes lo alejan de sus orígenes y, sobre todo, del núcleo de lo que debería ser su actividad principal: la reflexión pausada y sólidamente argumentada sobre la realidad en la que le toca vivir. Como ha escrito José I. Galparsoro:

Reducir la argumentación filosófica a fórmulas cada vez más simples y sin conexión entre sí es contribuir a la pereza del pensamiento. Y un pensamiento perezoso es la antítesis de la filosofía […] Si la filosofía cae en la tentación de la que hacen gala algunas modalidades de escritura electrónica es muy probable que diga pronto su última palabra88.

Aseveraciones como estas se prestan al mohín irónico que se burla de los vaticinios apocalípticos tantas veces desmentidos en diversos ámbitos. También se decía que los libros de papel iban a desaparecer en poco tiempo ahogados por la fuerza del eBook y ahí están, multiplicándose sin cesar en ediciones cuidadas —con tiradas cada vez más bajas y con dificultades a menudo insuperables para editores, libreros y autores, no se olvide—. Augurar peligros de extinción del discurso filosófico se suele interpretar también como un exceso pesimista injustificado, desmentido además por la presencia en las redes de contenidos de filosofía con muchos seguidores, por la publicación de innumerables libros en papel y en digital bajo esa etiqueta e incluso por las eternas discusiones políticas y sociales sobre la conveniencia de fortalecer la presencia de esta disciplina en los currículos escolares. Como réplica a las palabras de la cita, se puede invocar asimismo la idea de que la filosofía no ha sido nunca una actividad que haya arrasado en la lista de intereses del grueso de la población. Prever dificultades para ella en el futuro no sería más que consolidar la tendencia que la ha acompañado desde que nació. Hace 2 500 años era a veces objeto de mofa y sus protocolos de pensamiento se percibían como modos extraños de alejarse de la realidad cotidiana, mucho más entretenida. Además, ¿no se ha insistido siempre en que todos

somos un poco filósofos? Quien más quien menos piensa por qué ha venido a este mundo y qué sucederá cuando toque abandonarlo: inquietudes existenciales universales que ha habido siempre y que hasta los nomofóbicos experimentan, así que no parece plausible que aquellas se vayan a esfumar del todo.

Ciertamente seguiremos pensando, pero todo apunta a que se hará con una pérdida continua de referencias y a que la fuerza del discurso filosófico preciso, profundo y literariamente elegante si es posible, decaerá. No es una advertencia lúgubre del posible regreso a formas primitivas de vida. Confiamos en seguir progresando en muchos aspectos y en que los avances en algunos campos sorprenderán incluso a los escritores de ciencia ficción. Aun así, no dejamos de pensar en términos de pérdidas; al menos en las sociedades occidentales, teníamos todo a favor para formar ciudadanos cultos y con capacidad y sensibilidad para apreciar su tradición intelectual, sin que esto fuese ni mucho menos incompatible con estar abierto a las innovaciones del futuro. Niños y mayores seguirán leyendo, pero la cuestión delicada es determinar qué porcentaje podrá hacerlo con una inmersión reflexiva en los textos que permita seguir alimentando la herencia cultural a la que pertenecen. Cuando la prolongación de la vida escolar, las condiciones de vida en general favorables y los medios tecnológicos más eficaces que los de antaño parecían haber asentado las bases para que el número de ciudadanos avezados en el pensamiento crítico fuese más alto que nunca, asistimos a una preocupante polarización: una élite culta y una masa ahogada por la información, carente de los medios para manejar esta con criterio y para hacer un ejercicio de reflexión consistente sobre ella.

En 1994, en la coda que cierra la Elegía a Gutenberg, Sven Birkerts defendía la necesidad de decantarse por una de estas dos alternativas: abrazar ciegamente el espíritu de la época dominado por la instantaneidad, la interacción permanente, el estímulo sensorial constante, la rapidez, la fragmentariedad y la superficialidad, o bien oponer resistencia a esta corriente para que no se esfumen ciertos valores sobre el tiempo, la dificultad, los procesos lentos de maduración de la personalidad y del yo, la necesidad de la pausa para la reflexión, etc. Pensaba este autor que las prácticas y la jerarquía de valores que han sostenido la cultura

occidental estaban perdiendo adeptos de manera inquietante. Pareciera que estuviésemos siendo víctimas de una ceguera colectiva que ha convertido en irrelevantes modos de vida y de pensamiento que han sentado las bases de lo que actualmente somos. A su juicio, nos estábamos dejando deslizar hacia el futuro abandonando las herramientas básicas que nos permiten interpretarlo. Ya entonces estaba convencido de que estar continuamente online y la experiencia real de la profundidad, de la coherencia y de la existencia en general son cosas excluyentes. Obtenemos inmediatez, conectividad y eficacia a costa de inhibir rasgos esenciales de la subjetividad como la posibilidad de profundizar reflexivamente en el tiempo experimentado; y, al final del libro, escribía:

Mi gran temor es que, como cultura y como especie, nos estamos convirtiendo en seres superficiales; que hemos huido de la profundidad —de la premisa judeocristiana del misterio insondable — y que nos estamos acostumbrando a la seguridad prometida de una vasta conectividad lateral89.

El temor de Birkerts hace casi treinta años se ha convertido en un diagnóstico de lo que hoy vivimos. Él veía todavía la posibilidad de rechazar la primera alternativa antes mencionada para resistir parapetado en la segunda. Por nuestra parte, tenemos dudas de que las generaciones que han nacido y crecido desde entonces estén en disposición de poder optar por uno u otro camino por sí mismas. Tienen la dificultad clásica del prisionero de la caverna platónica, quien no ha conocido otra cosa y que, cuando recibe noticias de otros mundos que le transmite el que se aventuró a salir de la cueva, las recibe con recelo, considera que este desvaría y lo quiere matar. No exageremos, los iGen, por lo común, no quieren matar a nadie más allá de a los malos de los videojuegos, pero sí suelen considerar que los que se empeñan en que lean algo de Platón son cansinos anticuados que en el fondo tampoco pueden estar muy bien de la cabeza.

_____

86. Al respecto, véanse, por ejemplo, algunos trabajos de José Antonio Cordón: «¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?», en Revista Interamericana de Bibliotecología, Medellín (Colombia), Vol. 38, 2, 2015, pp. 137-145; también, del mismo autor: «De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital», en Raquel Gómez Díaz (ed.): Polisemias virtuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural, Ediciones de la USAL, Salamanca, 2010, pp. 39-84.

87. Martin Heidegger: Parménides, traducción de Carlos Másmela, Akal, Madrid, 2005, p. 105.

88. José Ignacio Galparsoro: «Filosofía y escritura electrónica: los riesgos de la ‹nueva oralidad›», en Ontology Studies, 8, 2008, p. 304s. Interesante artículo en el que se formulan las preguntas planteadas antes, tan pertinentes y urgentes con respecto a la filosofía. Sugerente también, del mismo autor: «La filosofía como antropotécnica no biomédica», en Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason, 63, 2019, pp. 55-79.

89. Sven Birkerts: Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica, traducción de Daniel Manzanares, Alianza, Madrid, 1999, p. 293.

Superficiales y entretenidos

En una conferencia que impartió siendo director de la RAE, Darío Villanueva cuenta que en el año 2003 asistió a una función teatral para escolares de los últimos cursos de la ESO y de Bachillerato90. Se representaba Historia de una escalera, de Buero Vallejo, un clásico que han leído varias generaciones con más o menos agrado. Villanueva salió horrorizado, no porque los actores no estuviesen a la altura, sino por la reacción de algunos adolescentes, que reían a mandíbula batiente cada vez que terminaba una escena dramática. En el acto inicial, se reían con —probablemente de— uno de los protagonistas, un soñador algo abúlico que distrae a su novia contándole anhelos y proyectos que tiene para el futuro, hasta que esta se despista y vierte la leche que habían comprado. Lo que podía interpretarse como símbolo de la vuelta a la prosaica realidad, como imagen de los castillos en el aire que se desmoronan, o simplemente como una anécdota sin mayor trascendencia, provocó los aplausos de un público desconcertante y suponemos que desesperante para los actores.

El drama había devenido en comedia. La intención de Buero era sacudir dramáticamente al espectador y provocar una catarsis clásica ante la contemplación de las decepciones de los protagonistas; pero el público nacido a finales del siglo XX no se sintió concernido por la historia, hasta el punto de interpretarla en sentido diametralmente opuesto al que esta tenía cuando fue concebida. Villanueva busca razones: quizá era la primera vez que iban al teatro; piensa también que esos chicos tenían desde luego muchas horas de televisión a sus espaldas y, si algo abunda en este medio, es un tono relajado y de comedia que pudo teñir lo que veían.

Si asistiésemos hoy a una representación de este tipo o si propusiésemos la lectura de un monólogo dramático, no descartaríamos reacciones análogas. He vivido de hecho algo así con la proyección de la última versión cinematográfica de la novela de William Golding: El señor de las moscas. En una de las escenas

finales, Ralph y Porky se acercan al campamento de los cazadores liderados por Jack. Mientras Porky intenta convencer a los demás de que la situación está sobrepasando cualquier límite y de que lo urgente es asentar normas prudentes de convivencia, ya que es probable que todos permanezcan aislados mucho tiempo en la isla, dos cazadores le arrojan una piedra de gran tamaño desde lo alto de un peñasco. El impacto es muy violento y el chico cae muerto al instante. Ante una escena como esta, en ocasiones ha habido risotadas.

Se podría conjeturar que la sensibilidad está cambiando y que estos espectadores de escenas violentas casi desde que empiezan a andar muestran indiferencia y falta de empatía ante la agresividad y el dolor ajeno. Algo de ello hay, pero completaríamos la explicación con otra hipótesis: están perdiendo la capacidad de penetrar más allá de la primera capa superficial, normalmente distendida, de todo lo que ven. Tienen dificultad para entender que no todo está destinado a divertir y no les resulta natural aceptar que a veces lo que tienen delante no es más que un cabo que enlaza con una realidad más profunda y compleja.

Alessandro Baricco ha delineado con perspicacia una serie de rasgos inexcusables de cualquier cosa que actualmente aspire a tener pujanza91. Por contraposición, la lista desvela los rasgos de lo que está condenado a ir perdiendo fuerza hasta desaparecer del todo. Para que algo capte la atención y el aprecio general, ha de tener un diseño y una apariencia agradables que procuren sensaciones satisfactorias. Si se trata de algo que plantee un problema que tenga solución, es importante que transcurra poco tiempo entre la aparición del primero y la segunda. Conviene que el nivel de dificultad sea creciente, pero sin sobrepasar un punto en el que se haga molesto y requiera un esfuerzo intenso. La inmovilidad se considera inane, poco deseable, y si algo quiere asentarse en los usos y costumbres actuales, ha de ser especialmente dinámico. En quinto lugar, el aprendizaje de cualquier cosa tiene que venir mediado por el juego: el seguimiento de las instrucciones de uso y de los protocolos detallados es cosa del pasado. Se espera asimismo que se pueda disfrutar inmediatamente de cualquier actividad. La recompensa no se puede dilatar en el tiempo y hay que tener pronto un premio para que no aparezcan el desinterés y la desmotivación.

Estos rasgos son aplicables a cualquier artilugio que aspire a captar la atención, pero más importante es que se están convirtiendo en los requisitos de cualquier otra actividad (la lectura, las relaciones personales, la educación…) que quiera tener oportunidades de arraigar en la mente de adolescentes y adultos. Igual que el manejo del móvil se ha ido haciendo más sencillo, se espera que todas las facetas de la vida sigan idéntica tendencia. Pero lo sencillo no es solo enemigo de lo difícil, sino a veces también de lo complejo. Muchas generaciones nos hemos educado en la idea de que la superficie de las cosas no es lo esencial y de que la formación consistía en un proceso paciente y esforzado. La realidad se nos presentaba como una pirámide invertida con una amplia superficie accesible en la que había que ahondar para llegar al vértice que le daba sentido. No confiábamos en que el sentido auténtico de las cosas estuviese pedestremente al alcance de la mano. Se nos había inculcado que el esfuerzo era insoslayable y que había que excavar bastante para tener oportunidad de atisbar el premio.

Ideas como estas han colapsado en buena medida. Es natural que un adolescente se haga la siguiente reflexión: si un móvil que hace tantas cosas con facilidad, que permite estar conectado con todo el mundo y tener acceso al saber completo del universo, es tan sencillo de manejar, ¿cómo es que hay otras cosas que no se contagian de esa facilidad? ¿Por qué se tarda tanto en aprender a hacer ecuaciones? ¿Por qué hay que leer varias veces un texto de Aristóteles para llegar a comprenderlo? En definitiva, ¿por qué encontrar la verdad de cualquier cosa no es igual de sencillo que abrir una aplicación?

Que algo sea entretenido y se pueda manejar con sencillez no es pernicioso. El escollo llega cuando se hace del entretenimiento y de la simplicidad el criterio que determina todas las experiencias. No es problemático entretenerse con un videojuego ni tampoco pasar el rato siguiendo a un influencer que emplea hora y media para elegir las zapatillas del día. Sin embargo, no es inocuo que ese espíritu de diversión y de simple entretenimiento se extienda a cualquier otra faceta de la vida. Por otro lado, los medios audiovisuales dominantes no impiden la reflexión, pero tampoco la favorecen. En televisión es infrecuente que alguien pare medio minuto para pensar una cuestión; nadie espera recibir un comentario extenso en

Instagram que obligue a leer más tiempo que a ver las fotos. Parar, reflexionar y meditar son actividades que se miran con recelo: ralentizan el dinamismo del espectáculo.

El hecho de que un mensaje sea breve no implica per se que sea trivial. Grandes escritores han cultivado el aforismo y han logrado concentrar en una línea un pensamiento profundo o una experiencia compleja; y ciertamente, el tópico de que lo bueno se redobla con la brevedad se cumple a menudo. En otros muchos casos, la brevedad no suele ser aliada de la profundidad y así vemos cómo un experto en cualquier materia acaba naufragando en un debate televisivo donde se le obliga a concentrar su saber en intervenciones de un minuto, o cómo un personaje sensato encalla en Twitter por unas líneas que no hubiesen provocado reacción alguna si hubiese tenido la oportunidad de explicarlas con detenimiento.

Contra la televisión, es conocida la posición crítica de Neil Postman. No tuvo reparos en lanzar dardos incluso a un programa como Barrio Sésamo, idealizado en la memoria colectiva de varias generaciones92. En realidad, piensa que el programa era bueno y que fue concebido con la sana intención de entretener a los niños y de fomentar en ellos el valor de la lectura, la pertinencia de la escuela y de la formación, etc. El problema es que no se transmitía un aprecio general por la escuela, sino solo por aquellos colegios que eran parecidos al barrio del programa, con personajes siempre divertidos, actividades permanentemente entretenidas y vecinos complacientes y dispuestos a la aventura; pero la enseñanza y el entretenimiento no van indisolublemente de la mano. Quizá sí en un mundo imaginario, pero allí donde se pretende fomentar el pensamiento crítico y profundo, el rigor y el esfuerzo a veces poco divertidos no se dejan esquivar así como así.

La influencia perniciosa que Postman detectaba en la televisión y el poder deletéreo para la cultura que atribuía a este medio deberían multiplicarse por dos o tres para comprender lo que ocurre hoy con el uso generalizado de móviles y ordenadores. La informática ha pasado a ser la herramienta fundamental a través de la que se tiene noticia del mundo y todos aceptamos de mejor o peor gana un alto grado de dependencia de ella. Sería una insensatez ridícula no ponderar las ventajas y los beneficios que ha traído; pero también

interesa subrayar otras circunstancias que han aparecido con su uso intensivo.

La introducción de la tecnología tiene como finalidad aligerar una labor esforzada, hacer algo varias veces más rápido que antes y aumentar la productividad. Se suponía que el uso generalizado de cualquier artilugio con base informática tenía que contribuir a exonerarnos de actividades aburridas y mecánicas y a aligerar la existencia para dedicarnos a cosas interesantes mientras la máquina, sin capacidad de aburrirse ni de agotarse, hace por nosotros el trabajo penoso. Los dispositivos electrónicos no solo nos han reemplazado en algunas tareas, sino que han cambiado sustancialmente la naturaleza de estas. Hace poco fue noticia que algunos conductores, guiados por una aplicación de mapas y de callejeros, habían quedado atrapados en unas escaleras para peatones en una estrecha calle de Madrid. Los chóferes y los conductores particulares habían seguido escrupulosamente la aplicación y, a pesar de que las evidencias decían que el trayecto no era el adecuado, se habían fiado más del móvil que de lo que veían, hasta el punto de empeñarse en hacer algo físicamente imposible como circular por una calle con escaleras pocos centímetros más anchas que un vehículo. Ignoraron la información de los sentidos y antepusieron a ella la de la pantalla táctil, que se ha convertido en la fuente de verdad y de realidad indubitable. Cuanto más smart es el móvil, más perezosos somos los usuarios hasta el punto de negar la evidencia que se impone a los ojos.

Indudablemente, algunas habilidades se han desarrollado con el uso intensivo de la tecnología. Aunque el volumen de información que cualquier navegante tiene a su alcance lo desborda, estamos más entrenados que antes para manejarla y pensamos de modo eficiente cuando se trata de surfear a gran velocidad en la cresta de la ola de la actividad multimedia; pero vamos abandonando la idea de que la práctica, el esfuerzo y la repetición de una tarea son pasos imprescindibles. Hacer la vida más fácil sin duda es un deseo bienintencionado; su cara oculta es una limitación de la perspectiva hasta el punto de creer que podemos prescindir de la experiencia directa del mundo y confiar en que la información de la pantalla nos muestra este con mayor precisión. El ser humano siempre ha tenido un filtro cultural que media en su contacto con la realidad,

pero durante milenios cabía la posibilidad de tener un cuerpo a cuerpo cercano con esta. Esta experiencia se está diluyendo en gran medida y los síntomas se pueden ver hasta en las anécdotas más tópicas: turistas frente al Coliseo o ante la Gioconda, más preocupados por la foto o por el selfie con ellos en primer plano que por contemplar siquiera treinta segundos las obras que tienen delante.

En 2013, en el último capítulo del primer libro que publicamos juntos Sebastián Salgado y yo, nos preocupaba que el uso intensivo de las pantallas estuviese transformando ciertos hábitos, un cambio con consecuencias desalentadoras para la pervivencia de la actividad filosófica. Al navegar con el móvil o con el ordenador estamos sometidos a un bombardeo de estímulos y distracciones que complican extraordinariamente la concentración. Los tiempos que los usuarios pasan en una página antes de desviar la mirada a cualquier otro enlace o de abrir otra ventana son cada vez más cortos. Hace unos años, estaba en menos de treinta segundos de media. Nos hemos convertido en velocistas capaces de abrir y cerrar aplicaciones como si de un sprint se tratase, pero las carreras de fondo parecen tener cada vez menos adeptos. Recogíamos entonces otra metáfora: saltamos sobre las olas a gran velocidad con una moto acuática, pero no estamos en disposición de sumergirnos pausadamente como un buzo que contempla un arrecife de coral93.

La imagen nos llevaba a preguntarnos si se seguiría manteniendo viva la tradición filosófica con los supuestos sostenedores saltando de una ola a otra; si sería posible leer e interpretar los textos del pasado y los contemporáneos sin una escafandra que permita bucear; por último, si con estos presupuestos, la filosofía como actividad a la que se han acercado con un nivel diferente de especialización muchos lectores a lo largo de los siglos tendría un futuro esperanzador. Desde entonces, el péndulo ha seguido avanzando en la misma dirección y, si sigue la tendencia, me decantaría —aquí a título individual— por una respuesta negativa a las tres preguntas.

La triple negativa abre un nuevo interrogante que apunta a si cabe la posibilidad de anticipar el punto de retorno del péndulo o si es posible detenerlo, al menos hasta que tengamos del todo clara la

dirección que queremos que tome. En este caso, esperando que no sea un acto de voluntarismo cándido, me inclinaría a responder afirmativamente. De un tiempo a esta parte, ha habido numerosas propuestas que abogan por una desconexión progresiva de las tecnologías más adictivas para recuperar hábitos pausados, menos saturados de estímulos, que preparen el terreno para la serenidad y lucidez del pensamiento. Aún está en nuestra mano poner algún palo en las ruedas de las promesas tecnológicas para que no se conviertan en una distopía. Para ello, primero sería urgente tomar conciencia real de la situación.

En el instituto donde trabajo ha estado siempre prohibido el uso del móvil. Hace unos años, pocos, cuando un alumno lo utilizaba indebidamente, tenía que apagar el dispositivo, retirar la tarjeta y depositarlo durante unos días en la secretaría. Normalmente estas situaciones no pasaban de una incidencia leve del día a día. Desde hace un tiempo, las mismas escenas se están convirtiendo en dramas no exentos de tragedia: los alumnos hacen aspavientos, hiperventilan al separarse del móvil, tiemblan, se niegan a dejarlo… Síntomas evidentes de la renuencia a acatar la autoridad, pero sobre todo de una adicción patológica que por el momento no estamos tratando con determinación ni sabemos cómo encauzar. Cuando la gran adicción esté en los primeros puestos de las preocupaciones sociales y educativas, será el momento de poner los medios para un tratamiento que por otro lado parece previsible: una progresiva desconexión que permita, sin renegar del entorno tecnológico con sus ventajas, recuperar hábitos que fomenten la concentración y la capacidad para meditar sobre un problema y para ejercitar con coherencia el pensamiento crítico como expresión de la libertad individual94.

_____

90. Véase Darío Villanueva: «Lectura y nativos digitales», en Suplementos SinoELE, 3, 2010, p. 5s.

91. Véase Alessandro Baricco: The Game, traducción de Xavier González, Anagrama, Barcelona, 2019, pp. 154 y ss.

92. Véase Neil Postman: Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del 'show business', traducción de Enrique Odell, La Tempestad, Barcelona, 2012, ante todo el capítulo 6: «La era del 'show business'»; citamos por la edición digital.

93. Véase Pablo Redondo y Sebastián Salgado: «El buzo y la moto acuática. Leer filosofía en la era digital», en Una historia de la filosofía para la vida cotidiana, Maia, Madrid, 2013, pp. 279-284. La imagen del buzo y la moto acuática la tomamos de un libro que entonces me impactó y que abrió el interés por muchos temas que aparecen en este: Nicholas Carr: Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?, traducción de Pedro Cifuentes, Taurus, Madrid, 2011.

94. De los muchos trabajos que apuntan últimamente en esta dirección, destacamos tres: Enric Puig Punyet: La gran adicción. Cómo sobrevivir sin internet y no aislarse del mundo, Arpa, Barcelona, 2017; Jaron Lanier: Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato, traducción de Marcos Pérez, Debate, Madrid, 2018; y, por último, Franklin Foer: Un mundo sin ideas. La amenaza de las grandes empresas tecnológicas a nuestra identidad, traducción de Pablo Hermida, Paidós, Barcelona, 2017.

A eso lo solíamos llamar pensar

Los primeros textos de la tradición filosófica occidental no eran muy complacientes con las capacidades intelectuales de la mayoría de los ciudadanos de la época. Pensemos en Heráclito, por ejemplo; concebía al filósofo como un faro que arroja luz para desvelar secretos de la naturaleza y de la sociedad. Los problemas para cumplir la tarea no eran pequeños. La naturaleza gusta de ocultarse: fenómenos como la lluvia, el sol y las estrellas están a la vista, pero eso no presupone la simplicidad de las leyes que los explican. La regularidad de los cuerpos naturales responde a leyes complejas, comprensibles solo para los especialistas que dedican su vida a investigarlas. En el estudio de los hombres, se interponen también obstáculos para muchos infranqueables. Los seres humanos pasan los días entre quehaceres y momentos de esparcimiento, pero no suelen tener tiempo ni especial interés en reflexionar sobre lo que viven. Heráclito lo expresa con un lenguaje que no se aviene a las exigencias de lo políticamente correcto:

Aunque [la] razón existe siempre, los hombres se tornan incapaces de comprenderla, tanto antes de oírla como una vez que la han oído. En efecto, aun cuando todo sucede según esta razón, parecen inexpertos al experimentar con palabras y acciones tales como las que yo describo, cuando distingo cada una según la naturaleza y muestro cómo es; pero a los demás hombres les pasan inadvertidas cuantas cosas hacen despiertos, del mismo modo que les pasan inadvertidas cuantas hacen mientras duermen. […] La mayoría no comprende cosas tales como aquellas con que se encuentran, ni las conocen aunque se las hayan enseñado, sino que creen haberlas entendido por sí mismos95.

No es extraño que los contemporáneos no le tuviesen especial estima ni que le endosasen el mote de «el oscuro», en una especie

de profecía autocumplida de las palabras que les dedica. De ahí en adelante, muchos autores han expresado de una u otra manera —con un lenguaje más edulcorado que el del filósofo griego— la distancia que separa el pensamiento filosófico del que practica el hombre común. Estas distinciones han fomentado interpretaciones de la filosofía como una actividad elitista, como un trabajo que solo pueden desempeñar personas bien dotadas intelectualmente; como un esfuerzo racional fuera de las posibilidades del común de los mortales, en definitiva.

Sin embargo, es plausible que la distinción más o menos prudente con respecto al pensamiento natural o del sentido común responda a otra motivación. La filosofía ha estado sometida a tensiones de las que otras disciplinas se han visto libres. Los temas de los que se ocupa son ciertamente de formulación muy sencilla: reflexiona sobre el ser humano y el mundo en el que este vive. A partir de un marco de intereses tan amplio, se pueden enumerar asuntos concretos: los distintos modos de ser, el tiempo, las leyes de la naturaleza, las condiciones que permiten la vida en sociedad, etc. Aun con este desglose, seguimos ante cuestiones de las que cualquiera tiene experiencia y criterio propio, ante todo las referidas a la sociedad y a los valores que regulan las relaciones humanas. Como asuntos de la realidad inmediata que son, suscitan la impresión equívoca de que todo lo que se diga ha de resultar comprensible incluso para quien nunca se ha detenido a reflexionar. Si se habla de las determinaciones ontológicas de la vida —al fin y al cabo, lo más cercano y familiar—, es natural concluir que lo dicho tiene que ser igualmente familiar y no podrá devenir en algo esotérico, privativo de unos pocos.

En otras ciencias se renuncia a estas expectativas. A los objetos de los que se ocupa la física, la química o la informática, se les concede de entrada mayor complejidad y se acepta con naturalidad que son cuestiones donde solo el iniciado, con esfuerzo, se puede manejar. En cambio, a la filosofía se le reprocha hablar de modo artificiosamente alambicado para exponer las que, al fin y al cabo, deberían ser conclusiones diáfanas para todos. Por eso el primer contacto con ella resulta a menudo decepcionante. El estudiante o el lego interesado se aproximan a esta rama del saber que insiste en tratar lo cercano que a todos concierne y, cuando pretenden

adentrarse en ella, topan con un muro de opacidad y de complejidad que resulta desalentador. Los ilusionados principiantes creían haber escuchado la promesa de que iban a avanzar en temas próximos, amables, encarnados en las vivencias del día a día; pronto comprueban que lo que en realidad se les ofrece es un conjunto dispar de obras de difícil lectura en las que aquellos asuntos a duras penas se reconocen.

El reproche de que hay textos filosóficos con una sintaxis enrevesada y con una terminología disuasoria está en ocasiones fundado; pero no sería justo generalizar y perpetuar la reprimenda machacona: esta adolece de un fondo caricaturesco e hiperbólico y omite muchos aspectos; por ejemplo, la existencia de diferentes niveles de discurso. Los escritos de y sobre filosofía pueden oscilar entre el tono divulgativo, pasando por la explicación didáctica rigurosa, hasta llegar al nivel reservado a los especialistas. Para no vivir una decepción innecesaria, conviene elegir adecuadamente el texto que se quiere recorrer y asegurarse de que corresponde al nivel de formación que se tenga en cada caso.

Hay que considerar, además, que el pensamiento filosófico tiene protocolos que no siempre coinciden con los de la vida diaria; y la causa no es la elección de un modo de trabajo caprichoso y elitista para diferenciarse de lo común; la distancia con respecto al pensamiento ordinario responde a otros motivos. En la vida cotidiana domina la inmediatez, la atención a lo cercano y a lo que se manifiesta sin rodeos. Hay en ella presupuestos no cuestionados sobre los que usualmente no se reflexiona, aunque formen el entramado de la experiencia; el pensamiento filosófico quiere orientarse hacia ellos y desde hace siglos tiene en lo inmediato, en lo pretendidamente evidente y en lo dado por supuesto a algunos de sus enemigos.

Cuando se escucha una noticia en televisión o se lee un titular en el móvil, caben varias actitudes. La inmediata es, sin más, darse por enterado de lo que se ve o se lee. Posteriormente, se puede emitir una opinión favorable o desfavorable, dependiendo de la escala de valores de cada uno. Para emitir ese juicio se ha pensado, evidentemente, y el destilado del proceso es una opinión. Esta, como ya dijera Hegel: «es una representación subjetiva, un

pensamiento discrecional, una imaginación, que yo puedo tener de una u otra manera y otro de otra; una opinión es mía [eine Meinung ist mein]»96. El dominio de la opinión es vasto —a menudo también basto—. Las redes sociales favorecen una inflación exacerbada donde todos quieren hacer públicas las representaciones eminentemente subjetivas. Con frecuencia, la cantidad de opiniones es inversamente proporcional a la intensidad con la que se ha pensado el problema y al conocimiento que se pueda tener de él. Por este motivo, este tipo de pensamientos está a un buen trecho del que habitualmente ha interesado a los filósofos.

Si los principales autores que jalonan la historia de la filosofía se ocupasen de la noticia mencionada, en general pondrían en práctica dos procedimientos. Por una parte, podrían hacer explícito aquello que el titular contiene de manera implícita. En ese caso, harían un análisis consistente en descomponer en elementos simples la noticia para ofrecer luego una interpretación más fina de su contenido. Pero hay otro modo de ligar los pensamientos. Si la noticia alude a un problema de limpieza de un barrio de la ciudad, nos representamos esa zona que conocemos bien; pensamos en las calles y en un pequeño parque que hay en medio. Esto es en lo que queríamos centrarnos, pero de manera inevitable la mente compara el barrio que no brilla por su limpieza con otro en el extremo opuesto de la ciudad que destaca justamente por ese motivo. Como dice Ortega: «No habíamos previsto este añadido, no estaba en nuestro presupuesto pensarlo. Pero acontece que no tenemos más remedio». Si pienso en una zona y pretendo evaluar su nivel de salubridad y limpieza, no queda más opción que contrastarla con otras del municipio. El pensamiento inicial parecía uno, inmediato y directo, pero pronto sentimos que se ha complicado e integrado en una secuencia de pensamientos complejos sin la que el punto de inicio tampoco tiene sentido pleno. Este procedimiento de unión de unos pensamientos con otros, de complicación creciente de la cadena, es propio del pensar sintético o dialéctico. Poco después de las palabras que acabamos de citar, Ortega continúa escribiendo:

La dialéctica es la obligación de seguir pensando, y esto no es una manera de decir, sino una efectiva realidad. Es el hecho mismo de

la condición humana, pues el hombre, en efecto, no tiene más remedio que ‹seguir pensando› porque siempre se encuentra con que no ha pensado nada ‹por completo› sino que necesita integrar lo ya pensado, so pena de advertir que es como si no hubiera pensado nada y, en consecuencia, de sentirse perdido97.

Con independencia de que «dialéctica» se ha utilizado de maneras muy diversas, en el sentido apuntado por Ortega no habría filósofos que no hiciesen suya esta noción. Todos se han esforzado en seguir pensando el tema que los ocupaba, no se han conformado con la prima facie; han perseguido la cuestión y han profundizado para desentrañar la secuencia de conceptos que ayudan a esclarecerla del modo más completo posible. Algún aspecto concreto de la realidad o de la sociedad humana les había llamado la atención, se detuvieron en él, comprobaron que al abordarlo se veían obligados a seguir pensando, a continuar con la cadena de argumentos y de conceptos lógicamente coherentes; a medida que progresaban, los eslabones asegurados no se abandonan, sino que cada uno contribuye a que la visión se enriquezca y se haga más completa.

En un momento histórico donde la corriente de opinión es incesante, donde la información abruma sin que a veces haya posibilidad de analizarla ni de aplicar un criterio de selección, donde la intensidad de los estímulos visuales se impone sobre la palabra impresa; en un mundo así, las pautas de pensamiento que los filósofos suelen aplicar aparecen como un proceso extraño, lento, premioso, anacrónico. Es un modo de proceder que, por otro lado, ha traído dificultades a la propia filosofía en tanto que la ha enfrentado a ciertas paradojas98.

El pensamiento filosófico propone un curioso viaje a las profundidades de los problemas, pero al tiempo se le impone la obligación de no permanecer allí; tiene que retornar a la realidad de la que había partido, pertrechado con la experiencia acumulada en la inmersión. El recorrido se inicia con algo que llama la atención: el trabajo filosófico consiste en perseguir ese problema e intentar atraparlo con redes conceptuales. El pensamiento se enredará en cuestiones cada vez más complejas; pero es un gran contratiempo alejarse demasiado de la realidad. Tiene que profundizar y a la vez

mantenerse a flote; ahí está el difícil equilibrio.

El peligro que en ocasiones no ha sabido evitar la filosofía es perder de vista el punto de partida y formar construcciones conceptuales que culminan en una imagen del mundo en la que este no es reconocible. Aquella tampoco puede permanecer en lo explícito, en la superficie o en el punto de partida del que hablamos. En la realidad inmediata hay opiniones, sentimientos, afanes y puntos de vista de todo tipo. Si la filosofía se queda en este plano, está abocada a reproducir trivialmente lo que se vive en el día a día y su aportación será superflua. Su propósito y a la vez el aprieto en el que venimos insistiendo consiste en que ha de participar en un doble juego: sin distanciarse de la realidad, tiene que explicitar los presupuestos que la sostienen; ha de vivir en ella, pero con una mirada aguda y enriquecida.

Lo que se ha llamado pensar se mueve en el sutil territorio que une la vivencia inmediata de la realidad con la urdimbre conceptual que esclarece la primera. Aunque el punto de referencia es lo cotidiano, la filosófica es una actividad que no se puede ejercer en el ajetreo de ese modo de vida; y si en lo cotidiano se incluyen los hábitos actuales, tendentes inequívocamente a la dispersión y a la interrupción constante de la concentración, nadar contracorriente como en cierto modo quiere hacer la filosofía resulta cada vez más arduo.

Schopenhauer expuso cuál era la condición sine qua non del pensamiento y lo hizo formulando un mandamiento extensible a nuestra época:

Un gran intelecto puede ser uno vulgar si se le interrumpe, se le importuna y se desvía su atención […] Por esto los intelectos eminentes son tan poco amigos de toda perturbación, interrupción o distracción. La más ingeniosa y razonable de todas las naciones ha denominado la regla never interrupt el decimoprimer mandamiento. El ruido es la más impertinente de todas las interrupciones, pues incluso interrumpe nuestros propios pensamientos, más aún, los rompe99.

De haber escrito hoy este texto, el autor alemán tendría que haber ampliado la lista de las causas de interrupción y quiebra de los pensamientos. El ruido continúa provocando efectos negativos en este sentido. En el ámbito educativo sería interesante, y tendría un resultado llamativo, promover un estudio sobre el nivel de decibelios que se soporta en un centro de enseñanza media en un cambio de clase. Sospechamos que la realidad superaría sobradamente los umbrales recomendados por la OMS. A la contaminación acústica hay que añadir otros factores que rompen el pensamiento de adolescentes y de adultos. La estimulación sensorial incesante y la dependencia del móvil de las que ya hemos hablado entorpecen la atención y la concentración. Hace un tiempo hice otra encuesta. Se trataba de calcular las veces que se mira la pantalla del móvil a lo largo del día. Unos años atrás, el cálculo no hubiese sido especialmente difícil; hoy, resulta complicado. La frecuencia es tan elevada que no es sencillo llegar a una cifra aproximada. En la mayoría de los casos, las respuestas se movían en una horquilla que iba desde las 150 a las 200 veces diarias: tantas micro interrupciones que impedirían formular el silogismo más sencillo al propio Aristóteles.

No tengo inclinación a pensar que cualquier tiempo pasado fue necesariamente mejor. Tampoco me suelen seducir los planteamientos que buscan legitimarse solo por la tradición. De ordinario desembocan en una falacia; pero el día a día de las clases me convence de que lo fundamental en la formación de cualquier adolescente hoy no es solo manejarse en el mundo digital, sino aprender a leer, a escribir y a estar concentrado pensando en lo que lee. Para no perder el sentido del pensamiento, a modo de conclusión, establecería como línea pedagógica prioritaria esta iniciativa de Lamberto Maffei en Alabanza de la lentitud:

Cuando la realidad presente se traduce en correr hacia metas poco claras e incluso misteriosas, escribir tuits o SMS, enterarse de noticias por la televisión sin tiempo de plantearse si se trata de una información verdadera o manipulada, me entran ganas de recorrer el tiempo en sentido inverso, huir de una cultura fundamentada en

la rapidez de la comunicación visual y regresar al ritmo lento del lenguaje hablado y escrito100.

_____

95. Heráclito: Fragmentos, 712 (22 B 1) y 728 (22 B 17), en Los filósofos presocráticos, I, traducción de Conrado Eggers y Victoria E. Juliá, Gredos, Madrid, 1981, pp. 380 y 383.

96. G.W.F. Hegel: Introducción a la Historia de la Filosofía, traducción de César Ruiz, Escolar y Mayo, Madrid, 2012, p. 63.

97. José Ortega y Gasset: Origen y epílogo de la filosofía, Alianza, Madrid, 1981, p. 15.

98. Resulta esclarecedora la aportación de Ramón Rodríguez: «Las paradojas de una filosofía mundana. En torno a la relación entre filosofía y mundo de la vida», en Mª del Carmen Paredes (ed.): Intencionalidad, mundo y sentido, Ediciones de la USAL, Salamanca, 2003, pp. 69-80.

99. Arthur Schopenhauer: «Sobre el ruido y el alboroto», en Parerga y Paralipómena, II, Valdemar, Madrid, 2009, p. 1099s.

100. Lamberto Maffei: Alabanza de la lentitud, traducción de Carlos Olalla, Alianza, Madrid, 2016, p. 13.

Aprender a filosofar

En 1765 Kant contaba poco más de cuarenta años y no tenía aún la fama ni el reconocimiento de los que luego disfrutaría. Era costumbre que los profesores de universidad notificasen el contenido de las lecciones que iban a impartir en los próximos meses. En el anuncio correspondiente al semestre de invierno de 1765/66, Kant aprovecha la ocasión para exponer las obligaciones del buen docente. Este desempeña su tarea como es debido si se esfuerza por que los alumnos sean, primero, hombres de entendimiento, después de razón y, en último término, sabios. No todos llegarán al tercer peldaño; la sociedad tampoco lo necesita ni quizá se lo pueda permitir, pero si se asegura el primer estadio, el educando se habrá convertido en alguien experimentado y capaz, una ganancia nada desdeñable.

En este contexto, Kant escribe la primera versión de una frase que ha llegado a ser una de las más citadas de su obra. El profesor: «no debe enseñar pensamientos sino enseñar a pensar»101. En uno de los fragmentos póstumos quedará formulada de otro modo, pero con un fondo semejante: «No se puede aprender filosofía, pero sí a filosofar»; y en la introducción a las lecciones de Lógica se precisa el sentido de la cita tan repetida:

Cada pensador construye su propia obra por así decir sobre las ruinas de otra. No se realizó nunca ninguna que hubiese perdurado en todas sus partes. Precisamente por esta razón no se puede aprender filosofía, porque no se ha dado todavía. Suponiendo, sin embargo, que existiese efectivamente una, nadie que la aprendiese podría decir de sí mismo que él es un filósofo, porque su conocimiento de la misma sería siempre solo subjetivo-histórico102.

Entender por qué después de más de dos mil años de tradición se

dice que la filosofía no ha existido todavía pasa por tener presente la distinción entre conocimientos racionales e históricos103. Estos se pueden aprender, aunque haya que poner más o menos empeño en ello. En cuanto a los primeros, solo las matemáticas se aprenden siguiendo una obra que presente y analice los conceptos fundamentales y los modos como se enlazan entre sí. La filosofía también es un conocimiento de tipo racional. Concebida como el conjunto de pensamientos que distintos autores han elaborado a lo largo del tiempo, no es posible enseñarla ni aprenderla. Un motivo es que, cuando se entiende así, todo llega desde fuera y contraviene la esencia de la meditación filosófica, consistente en que yo recree el pensamiento por mí mismo y no me limite a captarlo y a conservarlo. Recibir con cierta pasividad lo que otro ha pensado lleva a obtener copias más o menos fieles de pensamientos ajenos: «una reproducción en yeso de un hombre viviente»104. Otro motivo de la imposibilidad de enseñar filosofía, a juicio de Kant, es que no se dispone de un libro ni de un conjunto manejable de referencias de las que se pudiese decir: «mirad, aquí está el saber y el conocimiento seguro». No existe tal cosa. El estudiante no tiene a su disposición la filosofía en dos o tres volúmenes bien encuadernados ni hay un profesor que haya podido escribirlos.

Los gurús que abogan por el aprender a pensar han encontrado aquí apoyo inestimable, aunque no estamos convencidos de que hayan frecuentado a Kant. Si uno de los filósofos más importantes, un indiscutido top five, sostiene que no se puede aprender filosofía pero sí a pensar y a filosofar, no hay más que decir: fuera contenidos, centrémonos en la destreza misma al margen de lo que tantissime hayan escrito a lo largo de los siglos; pero esto no es lo que Kant propone. Además, asumir esa actitud no responde a la pregunta de en qué consiste pensar filosóficamente ni tampoco esclarece si estamos ante una actividad susceptible de ser aprendida.

No es hiperbólico decir que la cuestión es tan antigua como la filosofía misma. Para comprobarlo, basta recordar el celebérrimo argumento polémico o erístico del Menón platónico. En la discusión con Menón, Sócrates explicita el núcleo del problema:

¿Te das cuenta del argumento erístico que empiezas a tejer: que no le es posible a nadie buscar ni lo que sabe ni lo que no sabe? Pues ni podría buscar lo que sabe —puesto que ya lo sabe, y no hay necesidad alguna entonces de búsqueda—, ni tampoco lo que no sabe —puesto que, en tal caso, ni sabe lo que ha de buscar105.

Al aprender a pensar, la dificultad parece semejante. No es posible hacerlo si no se piensa de antemano. El aprendiz ha de estar ejercitando el acto que se supone que tiene que aprender. El pensamiento se está presuponiendo a sí mismo, con lo que parecería superfluo esforzarse por llegar a un punto en el que ya se está. Estas son las paradojas en las que desemboca el asunto, pero no satisfacen la curiosidad por saber en qué consiste realmente aprender a pensar filosóficamente.

Para avanzar desde un punto concreto, resulta sencilla y esclarecedora la distinción de John Passmore entre capacidades abiertas y cerradas106. Estas tienen un recorrido corto y su naturaleza permite que se las domine por completo. Una vez aprendidas ciertas cosas, cuando hemos cogido el tranquillo, podemos hacerlo completamente bien y no es fácil encontrar margen de mejora. Contar hasta cien, por ejemplo. Es utilísimo para afianzar una base numérica que luego se aplica a operaciones diversas pero, considerada en sí misma, contar es una capacidad cerrada que no admite mayor perfeccionamiento. En cambio, en las abiertas siempre es posible hacerlo mejor con la práctica; también cabe que haya personas que lo hagan mejor por haberse ejercitado más o por poseer una facilidad especial al desempeñar ciertas tareas. En este caso, no hay modo de descubrir el truco para una realización perfecta. No se aprende a escribir poesía de igual manera que se aprende a contar hasta cien; siempre se puede ir dominando mejor la métrica y el sentido de las palabras y ningún poeta diría que maneja a la perfección esas habilidades. En ese sentido, pensar es semejante a escribir poesía; no se alcanza el punto óptimo, siempre es posible matizar un problema y, en tanto que capacidad abierta, no se aprende de una vez por todas.

Esta primera clasificación se completa con la que distingue entre capacidades amplias y estrechas. Un aprendizaje puede ser abierto y

a la vez útil solo en una gama estrecha de situaciones; también puede ser cerrado y útil en un abanico amplio de circunstancias. Jugar a las cartas, por ejemplo, es algo en lo que nunca se acaba de alcanzar la perfección, es una capacidad abierta, pero está restringida a lo que acontece con determinadas cartas que aparecen y desaparecen sobre el tapete conforme a unas reglas. En cambio, contar números es una capacidad cerrada que abre muchas posibilidades y que se puede aplicar a situaciones de lo más diverso. No es infrecuente que el aprendizaje de las capacidades abiertas comience con un adiestramiento continuado en las cerradas. Sucede al aprender un idioma. Es necesario dominar la gramática, pero el carácter abierto de la actividad se mostrará cuando el alumno sea capaz de construir frases y de utilizar adecuadamente palabras en circunstancias nuevas.

Aprender a pensar filosóficamente responde también a este esquema. En primer término, es necesario conocer del modo más completo posible el bagaje filosófico de la tradición y, suponiendo que eso fuese realmente factible del todo (recordemos la dificultad detectada por Kant), cabe la posibilidad de pensar por uno mismo, entendida esta actividad como un ejercicio siempre perfectible. Estamos ante una capacidad abierta y además amplia y estas dos características le otorgan relevancia y a la vez complican el aprendizaje. Indudablemente, es más fácil dominar una actividad cerrada y estrecha que ejercitarse en el pensamiento abierto a nuevos matices y ampliable a un conjunto indefinido de posibilidades.

Como actividades de esta índole, pensar y filosofar están expuestas a algunos inconvenientes. A la hora de intentar enseñarlas se puede dejar al alumno completamente libre para que explore por su cuenta de manera espontánea. El problema de este procedimiento es que así el educando tiene propensión a creer, la mayoría de las veces de manera equivocada, que las conclusiones a las que ha llegado y los pensamientos que ha formulado no han interesado antes a nadie más que a él. Como un Adán de la filosofía, está convencido de haber pensado el mundo y sus problemas por primera vez sin ser consciente siquiera de su condición de enano a hombros de gigantes. Tampoco conviene caer en el extremo opuesto, y corregir constantemente al aprendiz haciéndole ver que

esto que sostiene lo había dicho Platón hace siglos y aquello otro que puntualiza coincide exactamente con la crítica que en su momento hiciera Aristóteles. De esa manera, no encontrará incentivo para seguir pensando y concluirá equivocadamente que está ante una actividad cerrada que no deja margen a aportaciones nuevas ni a abordar los problemas desde un punto de vista distinto.

Suponiendo que no hubiese escala de grises entre estas dos actitudes y que hubiese que elegir una, por mi parte intentaría evitar ante todo el peligro del adanismo. En la enseñanza media y también en ocasiones en la universidad, se ha creído posible enseñar a pensar relacionando todo con la experiencia cotidiana del adolescente y del joven. Es un procedimiento necesario que ayuda a veces, pero hacer girar sobre este eje la enseñanza en su conjunto es comprometido. Se puede aprender así que la justicia se aplica de formas diferentes, que el padre que reparte la herencia a partes iguales es justo y que el profesor que pone notas distintas dependiendo de los méritos de los estudiantes también lo es; pero si no se da un paso más, si no se acude a los textos de Aristóteles y a las anotaciones y debates que han suscitado a lo largo del tiempo, se habrá extendido una noción parcial e insuficiente de lo que quiere decir filosofar. La filosofía puede aparecer bajo una versión divulgativa muy meritoria, pero cuando se pretende enseñar a filosofar en sentido propio, no conviene soslayar ni encubrir las dificultades de la disciplina e intentar adaptarla en todo momento a las circunstancias del estudiante al que se quiere enseñar. En esta misma línea, tampoco es fructífera a la larga la idea de que se puede aprender a filosofar sin enfrentarse a los problemas que han ocupado a los grandes autores, por muy matizados y difíciles que aquellos hayan sido.

¿Enseñar filosofía o a filosofar? Indudablemente, lo ideal sería lograr avances en los dos frentes. Si la primera se concibe como un conjunto de doctrinas secas que hay que aprender, como cuando se obligaba a memorizar la lista de los reyes godos, entonces cierto es que sería mejor no enseñarla. Pero esa no es la intención de ningún profesor que tenga, no ya algunos conocimientos, sino solo sentido común. En la mayoría de los casos, el objetivo perseguido es fomentar la mirada filosófica; se pretende emplazar al alumno en la actitud filosófica que parte de un problema y avanza siguiendo una

secuencia conceptual coherente, relacionando cosas diferentes entre sí, estableciendo conexiones que van de lo implícito a lo explícito, del fundamento a sus consecuencias, etc. Estas actividades no se pueden realizar de otro modo más que frecuentando los grandes textos de la historia de la filosofía. No se aprende a pensar dando rienda suelta a ocurrencias espontáneas que cualquiera puede tener, sino intentando seguir, recrear y actualizar el pensamiento que los autores más señalados han ido plasmando pacientemente en sus textos. Estos no están custodiados en un templo para ser idolatrados o denostados, sino que en muchos aspectos están vivos y nos conciernen. Como dejó escrito el viejo Hegel:

Son obras y efectos que no han sido a su vez suprimidos y destruidos por lo que les ha seguido; no tienen el lienzo, ni el mármol, ni el papel, ni la representación, ni la memoria como el elemento en el que se conservan, elementos que son ellos mismos efímeros o el terreno de lo efímero, sino el pensar, la esencia imperecedera del espíritu, adonde no penetran ni polillas ni ladrones; las adquisiciones del pensar constituyen el ser del espíritu mismo. Precisamente por ello estos conocimientos no son erudición, el conocimiento de lo muerto, enterrado y descompuesto; la historia de la filosofía tiene que ver con lo que no envejece, con lo actualmente vivo107.

Pensar filosóficamente, una capacidad abierta que nunca se domina por completo, se apoya en otras también abiertas y amplias conforme a la clasificación anterior. La principal es la lectura y la escritura. No hay modo de aprender a aprender ni de aprender a pensar si no se afianzan los hábitos de lectura y de interpretación madura de lo que se lee.

Hace unos meses, un amigo, profesor en la universidad, me transmitía su preocupación por la situación de muchos estudiantes cuando llegan a la facultad. No le intranquilizaba tanto la falta de conocimientos, algo que puede ser subsanable, como las carencias en el dominio de algunas destrezas básicas. Se supone que cualquier estudiante universitario ha de ser capaz de comprender el problema

fundamental de un texto adecuado a su nivel; tiene que poder entresacar las tesis básicas que se defienden en él y relacionarlas con otras que pueden estar entre líneas o en otros lugares que también debería conocer. Para ello, necesita manejar un lenguaje más o menos amplio y utilizar con sentido las herramientas gramaticales cuando llega el momento de poner por escrito el trabajo hermenéutico.

El testimonio de este amigo no se reduce a un caso más de la sensación tan manida entre profesores de que los alumnos de antes eran mejores: como docente, había guardado exámenes y trabajos de hace dos o tres lustros con los que comparaba en aspectos básicos las circunstancias actuales. En su opinión, que también es la mía, incluso para un estudiante de filosofía, la lectura reposada sobre papel o sobre la pantalla ha dejado de ser una vía preeminente de acceso a la información. Recorrer con lentitud y atención un texto se ha convertido en una experiencia extraordinaria en lugar de una práctica diaria. Si estos estudiantes siguen perdiendo la forma, como un futbolista distraído por mil cosas ajenas al juego, si dejan de ejercitarse con regularidad en el dominio de la lectura y de la escritura, la filosofía seguirá adentrándose en la zona de penumbra que ya está pisando; para entonces, no tendrá sentido el debate sobre si no se puede enseñar filosofía pero sí a filosofar: con la capacidad de escudriñar los textos bajo mínimos, ni una cosa ni otra será posible.

_____

101. «Noticia del maestro Immanuel Kant sobre la organización de sus clases en el semestre de invierno de 1765-66», citado en Emilio Lledó: Sobre la educación, op. cit., p. 257.

102. Immanuel Kant: Lógica. Un manual de lecciones, traducción de Mª Jesús Vázquez, Akal, Madrid, 2000, p. 93.

103. Véase Immanuel Kant: Crítica de la razón pura, A836/B864, traducción de Pedro Ribas, Alfaguara, Madrid, 1988, p. 649 y ss.

104. Ibidem, p. 650.

105. Platón: Menón, 80e, traducción de F. J. Olivieri, Gredos, Madrid, 1987, p. 300s.

106. Véase John Passmore: Filosofía de la enseñanza, traducción de Federico Patán, FCE, México, 1983, pp. 51 y ss.

107. G.W.F. Hegel: Introducción a la Historia de la Filosofía, op. cit., pp. 113 y 115.

La lucha contra la estupidez

La filosofía es experta en buscar motivos para justificar su presencia en la sociedad y en la formación académica de adolescentes y jóvenes. Acusada desde que nació de inutilidad e ineficacia para la vida cotidiana, ha tenido que arreglárselas para intentar convencer de que, si bien sus aplicaciones prácticas pueden ser escasas, los beneficios para el espíritu son apreciables. Se ha esforzado en aparecer como útil para vivir mejor conforme a un noble ideal, para tomar conciencia de lo que uno mismo es y para plantearse cuestiones existenciales acuciantes. En las últimas décadas, su peso curricular en la enseñanza media, muy fluctuante por otro lado, ha descansado en el argumento de que ayuda a reflexionar y a formar el pensamiento crítico imprescindible para afrontar los retos del tiempo que vivimos. Recorriendo el programa de la asignatura, sobre todo el correspondiente a la Historia de la Filosofía, es comprensible que el adolescente no atisbe de qué modo contribuye el estudio de la analítica trascendental de Kant a conformar en él un juicio crítico sobre la sociedad contemporánea. Solo el que ha profundizado en la materia y se ha dedicado con intensidad a recorrer las líneas de pensamiento y cómo desembocan en cuestiones vigentes hoy, puede apreciar el valor de lo que para el adolescente es abstracto y lejano.

Quizá hayan sido estas dificultades para reivindicar el valor de la filosofía las que han motivado una nueva justificación presente en lemas, libros de texto y manifiestos en su defensa. Es una idea tomada de Gilles Deleuze. En el libro que dedica a la filosofía de Nietzsche, el autor francés escribe unas palabras citadas a menudo:

Cuando alguien pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido […] Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa.

Solo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas […] Por muy grandes que sean, la estupidez y la bajeza serían aún mayores si no subsistiera un poco de filosofía que, en cada época, les impide ir todo lo lejos que querrían108.

Con frecuencia se ha interpretado que la estupidez de la que habla Deleuze es un entontecimiento, una imbecilidad galopante, características estas etiquetadas con palabras que a su vez derivan en insultos. La filosofía serviría para alejarse de estos males y para situarse en el plano de la sensatez, de lo racional y de la prudencia. Con esta interpretación más bien superficial, se le hace un flaco favor, se la emplaza en el espacio de una actividad algo elitista y pagada de sí misma que, desde una atalaya, mira con tono de superioridad al común de los mortales, bobalicones sin saberlo. Sin embargo, no es esta la intención de los que han alertado de los peligros de la estupidez y han acudido a la filosofía como antídoto. En estos casos, la estupidez tiene un sentido concreto, más interesante que el insulto de significado impreciso que se endosa a alguien.

Existe la tontería, la imbecilidad, la estulticia y la estupidez: no faltan miembros en esta familia, numerosa ciertamente; sin embargo, conviene establecer distinciones. «Tonto» y más aún «tontito» puede tener incluso un significado cariñoso, cargado afectivamente y alejado de la pretensión de insultar. También apunta al que no se centra y está disperso, con una mente que deambula de un lado para otro como un velero sin rumbo, blanco fácil para que cualquiera se haga con el mando. Por su parte, el stultus clásico está aquejado de un mal que se entiende mejor por el adjetivo «estólido» en el que ha derivado en castellano; se ha quedado quieto, sin habla y sin capacidad de enjuiciar algo inesperado. En el caso del imbécil, el problema es otro. Etimológicamente, parece que la palabra deriva de baculum; el imbécil sería el que no tiene báculo, entendido aquí como el conjunto de ayudas técnicas y culturales de las que se ha dotado el hombre para vivir109.

El estúpido aporta algo a esta tipología de caracteres. En la conocidísima clasificación de Cipolla, la estupidez hace a su

poseedor capaz de perjudicarse a sí mismo y a los demás como pauta habitual de conducta110. El malvado saca provecho de su perfidia y se beneficia dañando a los otros. El ingenuo no es consciente de que los semejantes se aprovechan de su candidez y obtienen beneficios donde él no halla más que problemas. El inteligente obtiene provecho de la situación al tiempo que contribuye a que los demás también mejoren la suya; pero el peligro del estúpido es que está capacitado para echar a perder la circunstancia más favorable saliendo él mismo perjudicado.

La incapacidad para evaluar una situación y salir airoso de ella viene provocada porque el estúpido tiene entendederas estrechas, como un embudo por el que quiere hacer pasar toda la experiencia de la realidad. Está aquejado de una distorsión cognitiva consistente en confundir su razón con lo racional en sí mismo. No es consciente de las limitaciones; no cabe atribuir a sus actos solo una intencionalidad malévola, sino una falta de análisis y de perspectiva que desembocan en resultados por lo común desastrosos; pero tampoco es una ingenuidad enteramente inocente, ya que el orgullo y la vanidad suelen adornar al estúpido. Demasiado ciego para hacerse cargo de su situación, está normalmente sereno y tranquilo. Como decía Jean Paul en su escrito clásico sobre la cuestión: «Se muestra siempre igual en sus opiniones, porque no conoce más que esas en las que cree»111. Eso le hace orgulloso. Se atribuye lo bueno que ve en los demás y, si después comprueba que en realidad no posee esa cualidad que admira, la termina despreciando.

Este es el hilo que sigue Johann E. Erdmann para afrontar la estupidez. Pastor protestante, profesor universitario y discípulo de Hegel, en 1866 la elige como tema de una conferencia112. Las carcajadas se pudieron escuchar por todos los lugares de la ciudad donde habían puesto los carteles; pero la intención del ponente no era ni mucho menos cómica, sino que proponía un fino análisis de las carencias del estúpido y apuntaba indirectamente a los beneficios que a este le hubiese reportado un contacto asiduo con un pensamiento elaborado, como el habitual en filosofía.

Erdmann comienza su intervención con una pequeña historia de la que entresaca aspectos cruciales sobre la naturaleza de la estupidez. Una familia entra en una estación ferroviaria. Quieren tomar un

tren para visitar al abuelo que vive en el campo. Poco a poco, la sala de espera se va llenando con otros viajeros. El miembro más pequeño de la familia comienza a preocuparse y pregunta a su madre cómo va a ser posible alojar a toda esa gente en la casa tan pequeña que tiene el abuelo. Todos ríen divertidos, saben que el niño ha dicho una estupidez, aunque la madre lo besa cariñosamente e intenta que los demás lo dejen en paz y no le restrieguen esa tontería tan tierna.

El niño ha interpretado la situación desde su punto de vista, pero esto no es la causa profunda de la estupidez, cándida e incluso adorable en este caso. Esta descansa en que su perspectiva y sus ideas son tan limitadas que ha interpretado la realidad de un modo parcial que llega a ser descabellado. Cuando sus miras se vayan ensanchando, cuando comprenda que no todo gira en torno a él y su familia y sepa que hay personas con otros intereses y propósitos que viajan a sitios diversos, será capaz de entender rectamente una situación tan común.

La reducción y el estrechamiento de la mirada es lo que hace a alguien estúpido, a juicio de Erdmann. No es un estado que dependa directamente de la formación y del volumen de conocimientos adquiridos, aunque obviamente una buena educación, por lo común, ensancha la mirada. El síntoma inequívoco de la estupidez es que el radio de las ideas de una persona coincide esencialmente con el centro. Es decir, que no hay realmente una rueda que gire y avance, sino solo un punto central, en este caso el yo, que no se expande ni toma conciencia de la vastedad del mundo en el que vive. Un eje sin radios, un único punto de vista que gira sobre sí mismo, incapaz de ver nada fuera de este catalejo de lente estrecha; es como si se viese el salón extraordinario que es el mundo a través de una pequeña rendija en la cerradura de la puerta.

El yo envuelto en estas limitaciones se convierte en el único criterio de verdad y en la piedra de toque que acepta o rechaza cualquier cosa que provenga de fuera. La incapacidad para reconocer la complejidad de las cosas hace que el estúpido emplee por lo general un lenguaje tajante, dogmático. Donde la sensatez y la prudencia aconsejan manifestar dudas y dejar resquicios para que la situación

se pueda considerar desde otro ángulo, la estupidez conmina a la afirmación directa o a la negación inflexible. En lugar de emplear con cautela un «me parece» o un «después de pensarlo, creo que…», utiliza sin reparos el «es así» y el «de ninguna manera puede ser que…», sin caer en que no ha analizado el asunto lo suficiente. Para el estúpido, un par de casos, a lo sumo, se convierten en ley general y lo poco que ha vivido se solapa con la realidad misma.

La estrechez de miras desemboca en el atrevimiento, al igual que le sucede a la ignorancia. Si un solo punto de vista se confunde con la riqueza de planos de la realidad, es de esperar que uno se crea en posesión de la verdad y considere que su único pensamiento puede aleccionar al médico, al arquitecto y al profesor. Erdmann ve con agudeza que, cuanto más simple es una persona, más tiende a criticar. No solo por una cuestión de carácter asilvestrado y renuente a avenirse a las normas de urbanidad, que también suele ser común, sino porque no comprende ni llega a empatizar con ningún punto de vista ajeno.

La cuestión que ronda continuamente al leer estas descripciones sobre la estupidez es si se trata de un estado natural e indeleble o bien puede ser atenuado de algún modo aunque siempre queden rastros —quien no haya caído en su redes, que tire la primera piedra—. Aquí entra en escena la filosofía en el sentido del que hablaba Deleuze. Al igual que un niño tiene que aprender que su mundo no coincide con el mundo, el joven y por qué no el adulto aún pueden aprender a enriquecer sus puntos de vista. No se requiere avanzar mucho en la Historia de la Filosofía para detectar que esta ha sido una de las pretensiones de siempre de esta disciplina. La ironía socrática, el reconocimiento de la ignorancia y de las limitaciones como condiciones para poder conocer algo, fue la primera enseñanza con la que se quiso evitar la estupidez. En una época como la nuestra, en la que todo el mundo cree saber de todo, en la que la opinión es libre no solo como reflejo de la libertad de expresión, sino sobre todo porque se ha perdido el pudor para opinar de lo que no se conoce; en una época así, recorrer textos matizados y complejos sobre cualquier tema de la tradición filosófica sin duda es una cura de humildad aconsejable para el que tiende a sucumbir a la estupidez arrogante.

Esta no es completamente erradicable. Quizá tampoco sería deseable ni conveniente que lo fuese. En sus versiones débiles, porque aporta de vez en cuando una reconfortante dosis de simpatía, aunque contravenga las normas del sentido común. Y en las variantes más recalcitrantes, porque no deja de ser un criterio negativo, un extremo fijado que no desaparece en el horizonte y que marca la dirección a la que no hay que dirigirse. Ver y escuchar estupideces de vez en cuando ayuda a ir corrigiendo el rumbo para evitarlas; son hitos que alertan del peligro que hay que conjurar.

Concentrar en la filosofía la responsabilidad de eliminar la corriente de estupidez sería cargarla con una tarea hercúlea de imposible realización para las fuerzas humanas. Si en épocas en las que la filosofía era el tronco de las demás disciplinas y gozaba de alto reconocimiento social no pudo lograrlo, no cabe pensar que en la actualidad vaya a conseguirlo. La estrechez del punto de vista y la dificultad para emitir juicios que descansen en la abstracción a partir de lo particular continúan siendo aspectos que caracterizan en gran medida al mundo contemporáneo. El uso intensivo de la tecnología de la información y de las redes sociales tendría que haber contribuido a que estos rasgos mejorasen. La posibilidad de conectarse con cualquier persona en cualquier rincón del globo era la oportunidad soñada para ensanchar la cerradura que abre un inmenso salón. Ahora sabemos, sin embargo, que en los navegadores y redes, así como en las plataformas de contenidos en streaming, mandan los algoritmos en virtud de los cuales solo aparecen noticias, perfiles, fotos y series que confirman las preferencias del usuario. Dependiendo de los likes y del historial de navegación, se guía la mirada a una rendija que ratifique y apuntale lo que ya ha gustado y se descarta la posibilidad de ensanchar la mirada para no provocar el vértigo por lo desconocido ni la duda ante lo nuevo. Es solo un ejemplo significativo de la paradoja que supone, por un lado, la supuesta expansión ilimitada de las perspectivas y de las informaciones y, por otra parte, la realidad efectiva del usuario medio, en la que en muchas ocasiones todo consiste en corroborar e intensificar las ideas que ya se tienen sin abrirse a ninguna otra.

Para fomentar la amplitud de los puntos de vista y para intentar que las entendederas se expandan en lugar de minimizarse, no es

estrictamente necesario pasar por los textos de Kant ni de Adorno; pero, desde luego, no saber quiénes son ni conocer nada de lo que ellos y otros tantos han escrito, en definitiva, vivir al margen de la reflexión filosófica como si no hubiese existido jamás, favorece un pensamiento centrípeto que dará vueltas sobre sí mismo hasta disolverse del todo.

_____

108. Gilles Deleuze: Nietzsche y la filosofía, traducción de Carmen Artal, Anagrama, Barcelona, 1993, p. 149s.

109. Véase Maurizio Ferraris: La imbecilidad es cosa seria, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Alianza, Madrid, 2018, p. 27.

110. Véase Carlo Cipolla: Allegro ma non troppo, traducción de Maria Pons, Crítica, Barcelona, 1991, pp. 57 y ss.

111. Jean Paul: Elogio de la estupidez y otros textos sobre idiotas, traducción de Juan de Sola, Cómplices Editorial, Barcelona, 2012. Citamos por la edición digital.

112. Véase Musil/Erdmann: Sobre la estupidez, traducción de Francisco de Lara, Abada, Madrid, 2007.

La filosofía del futuro y el futuro de la filosofía

Una peculiaridad curiosa de la filosofía es que es una disciplina que ha hecho de su final, de su muerte e incluso de su suicidio un incesante tema de reflexión. Es improbable encontrar un congreso o una publicación con contribuciones sobre el final de las matemáticas o sobre la muerte de la biología. Quizá únicamente en el caso de la literatura, y en menor grado, sería posible algo parecido a lo que es común en filosofía: un esfuerzo sostenido del pensamiento para establecer qué es ella misma, para qué sirve, cómo ha evolucionado y si es algo que ha terminado y se ha consumado.

El final de la filosofía se ha abordado al menos desde dos perspectivas. Por un lado, se ha reflexionado sobre las circunstancias externas que históricamente han contribuido a que la filosofía ocupe el lugar que tiene en las sociedades contemporáneas. En esta línea, sería necesario hablar de la creciente especialización de las ciencias y del dominio de la técnica y de la tecnología, que parecen haberle ido quitando espacio por mucho que aquella se empeñe en destacar una histórica raíz común. Por otra parte, hay argumentos endógenos que apoyan la tesis del final. La mayoría descansa en la relación particular que la filosofía tiene con su historia. La primera depende de esta segunda y a la vez está impelida a superarla para acomodarse al espíritu del tiempo en el que vive en cada caso. Descartes consideraba la filosofía medieval dogmática y doctrinal en exceso, y un reproche semejante se lo podría haber hecho Kant al francés y Hegel a Kant mismo en algunos aspectos. En la filosofía contemporánea, la idea del final se ha extendido aún más y a menudo se refiere a la inconveniencia de apoyarse en el entramado metafísico clásico. Se considera que el planteamiento metafísico tradicional, encarnado en los grandes relatos que se han ido sucediendo en el tiempo, no se puede seguir justificando. En muchos aspectos, la tradición filosófica ha caído en descrédito frente a propuestas contemporáneas que quieren

separarse de ella y que se han diversificado en múltiples direcciones; algunas han desembocado en la idea de que la filosofía ha agotado sus posibilidades y ha llegado a su final. Paradójicamente, es una idea del acabamiento muy singular, pues este no marca realmente un punto final, sino una plataforma abierta a formas de pensamiento diferentes.

Se interprete de uno u otro modo, la cuestión del final parece ir en contra de la sensación de que la filosofía efectivamente tiene una presencia, si no arrebatadamente esplendorosa, sí lo suficientemente saludable como para descartar que esté en peligro. Repasando cada semana los suplementos literarios, se comprueba que es habitual que dejen espacio al ensayo filosófico; en televisión hay programas que también le hacen un hueco. No se emiten en prime time ni suelen agotar las posibilidades que brindan los entrevistados, pero rebuscando aquí y allá —en horarios a veces intempestivos—, aportaciones de interés se pueden encontrar. Sin embargo, es en el mundo editorial donde la presencia de la filosofía conserva una fuerza notable. Existen editoriales con un amplio catálogo de novedades, se siguen traduciendo obras que quizá estaban vertidas al castellano, pero que vuelven a aparecer en ediciones cuidadas y con un aparato de notas riguroso y completo. La índole de lo publicado es diversa, desde la obra especializada que no deja de aparecer y que siempre tiene su público necesariamente minoritario, hasta la divulgación filosófica actualmente muy en boga. Soy firme partidario de la divulgación; en varias ocasiones he trabajado en libros que pretendían aunar el rigor y la claridad para presentar los temas de modo que cualquiera con un mínimo de interés pudiera seguir sus recovecos. Cuando empecé a interesarme por la filosofía, hubiese agradecido enormemente haber podido leer textos accesibles y no caricaturescos, de lectura agradable, que invitasen a la reflexión y a seguir ascendiendo peldaños hasta poder enfrentarse cara a cara con los textos canónicos.

En los últimos años, asistimos sin embargo a un inquietante acercamiento de cierta filosofía divulgativa al territorio de la autoayuda. Subrepticiamente se ha extendido la idea de que la filosofía solo tendrá futuro si se integra y se acomoda —o más bien se deja atrapar, como en el lecho de Procusto— en el grupo de

actividades instrumentales con aplicaciones prácticas inmediatas. No es cosa nueva la tendencia a ver en la filosofía una ayuda para sobrellevar ciertos problemas o para encarar grandes enigmas de la existencia; pero ni los estoicos ni los epicúreos, por ejemplo, presentaban una lista de problemas y una posible solución fácilmente accesible, como se hace con frecuencia en los libros de autoayuda. Las políticas editoriales, encaminadas legítimamente a ganar lectores y a engrosar el negocio, están canalizando la divulgación filosófica hacia este terreno como si se tratase de una alianza natural e inevitable. Sin embargo, presentar el pensamiento como un recetario existencial de aplicación mecánica para aliviar inquietudes e incluso patologías es una equivocación y contraviene el genuino espíritu filosófico, que consiste más en el planteamiento de problemas que en la inmediata y definitiva solución de los mismos.

En los capítulos precedentes he hecho hincapié en que la filosofía está adentrándose en una zona de penumbra. Podría interpretarse entonces que me estoy adhiriendo a alguna de las versiones sobre su final. Sin embargo, las mencionadas hasta aquí no me han interesado especialmente. Las dificultades para el futuro de la filosofía no vienen dadas solo por un cuestionamiento interno ni tampoco por una búsqueda constante de un lugar competitivo en el elenco de las ciencias. Obedecen a otro motivo más elemental, si se quiere. La filosofía no tiene asegurado un porvenir halagüeño al ser altamente dependiente de actividades concretas cuya práctica se está haciendo cada vez más anómala. Entre ellas destaca por encima de todas la lectura atenta y profunda. Bien es cierto que no se puede decir que hace siglos la filosofía fuese una disciplina popular, practicada masivamente, y que ahora haya quedado reducida a pequeños círculos de lectores penetrantes. La actividad reflexiva siempre ha sido minoritaria. Eso ha sido una constante, si bien el prestigio social y las expectativas que de ella se tienen sí se han modificado con el tiempo.

Si la filosofía se adentra en un futuro más bien parduzco no es porque abandone el pedestal de las celebridades para sobrevivir en el rincón del anonimato. En muchos sentidos ha estado siempre arrinconada; lo que marca una diferencia con el pasado es que ahora se están imponiendo condiciones que entorpecen aún más la

incorporación de nuevos miembros a la minoría que se interesa de veras por ella. Las cuestiones filosóficas pueden seguir atrayendo a un número relativamente amplio de personas de cualquier edad, pero el progresivo debilitamiento de los hábitos y de las destrezas lectoras motiva que, en muchos casos, el interés no fructifique y no pase de un lema, de una frase que bien puede aparecer en una camiseta llamativa o de un meme divertido y sugerente que llega a ser viral.

La capacidad para leer textos de cierta extensión y de alguna complejidad se depaupera. El procesamiento de la información se ha modificado. Muchos jóvenes y también adultos se han acostumbrado a manejar datos con celeridad, a recorrer ágilmente con la mirada multitud de mensajes, pero esta lectura se hace habitualmente en un medio propicio para que la concentración se disperse hasta diluirse del todo. La lectura reposada, imprescindible para adentrarse en ciertos textos, entre ellos los de carácter filosófico, se hace cada vez más ardua. Como un músculo que no se ejercita, ronda el peligro de la atrofia. La lectura en diagonal, sincopada e interrumpida, se está convirtiendo en el modo hegemónico y el esfuerzo para ponerse en la actitud propia de la lectura lenta y reflexiva es cada vez más exigente.

Se suele objetar que nunca se ha leído ni escrito más que ahora. Hay que aceptar esta puntualización; pero, como se veía en un capítulo anterior, gran parte de lo que se lee y se escribe está expresado en un lenguaje fuertemente oralizado. No conviene idealizar el pasado y pensar que antes todos los lectores leían en profundidad. A lo largo de la historia ha habido diferentes niveles de lectura y los que eran capaces de acometer todo tipo de escritos nunca han sido la mayoría. La diferencia con lo que sucede ahora es que, con un número incomparablemente mayor de personas alfabetizadas que antes, no ha aumentado proporcionalmente el número de lectores capaces de penetrar en profundidad en un texto culto.

La filosofía nació en Grecia como un extraordinario intento de pensar la vida y la existencia. Este impulso teórico se hizo en contra de la tendencia natural —presente en los animales— de atender a varias cosas a la vez y de estar dispuesto a abandonar

inmediatamente una actividad por la urgencia de tener que hacer otra. Mientras bebe, el animal atiende a cualquier estímulo y para ello su cuerpo está con la tensión suficiente como para huir o atacar, llegado el caso. Le va la vida en permanecer en una especie de multitarea impuesta y crónica que favorece la supervivencia. Lo que ha definido al ser humano, entre otras cosas, es la capacidad de abstraerse y de poner entre paréntesis estos estímulos que desencadenan la acción inmediata. Podemos centrarnos en una cuestión prescindiendo de lo que ocurre alrededor porque la existencia no está permanentemente en peligro. Por fortuna, el sustento de la mayoría de las personas en las sociedades occidentales está asegurado; pero, curiosamente, nos comportamos a menudo como si tuviésemos que atender por fuerza y con urgencia a multitud de estímulos de los que dependiese seguir con vida. Si cada vez que llega una notificación —y no cesan de llegar —, dejamos lo que estábamos haciendo como si la novedad fuese imprescindible e inaplazable, vamos perdiendo poco a poco lo que ha marcado la diferencia cualitativa con el comportamiento animal y nos convertimos en seres tensos ante la expectativa de un aviso e incapaces de perseverar en algo.

De esta manera, los procesos que implican razonamiento deductivo, análisis crítico y en general reflexión, discurren entre obstáculos cada vez más fastidiosos. El ejercicio continuo de intervalos cortos de atención y de concentración en una cosa, para pasar a otra a los pocos segundos, gana terreno a los procesos lentos que exigen tiempos de atención prolongados e intensos. La cuestión no es sentar un juicio de valor sobre estas tendencias para dictaminar si una es mejor que otra, sino constatar que una cultura habituada al mensaje breve y al pensamiento de corto recorrido no está en condiciones de fomentar ni de practicar el análisis crítico ni la reflexión. La filosofía, indudablemente, sufre de manera directa estas circunstancias. Vive de los textos y a estos solo se puede acceder desde un foco de atención profunda y con una lectura detenida. Sin ellas, la filosofía no encuentra espacio para enraizar ni oxígeno para respirar y parece abocada a convertirse en un vestigio bizarro del pasado.

Persuadir de que esta situación tiene algo así como una solución y llegar a proponer una en concreto es un paso que no me aventuro a

dar; en cambio, sí creo conveniente hacer un par de precisiones finales: en primer lugar, el lamento por las dificultades que va encontrando la filosofía no implica abogar por la vuelta a tiempos pasados en los que aquella tenía un aspecto más lozano. No reniego de mi época ni considero que la pervivencia de la filosofía pase por atrincherarse en prácticas pretéritas solo desde la obstinación por mantenerlas. En segundo término, pienso que cabe aún la posibilidad de ralentizar los procesos de arrinconamiento de esta disciplina y de oponer resistencia a la corriente que aquellos generan. Somos ya buenos conocedores de cuáles son los efectos de determinados usos de la tecnología y de los hábitos asociados con ella. Aunque en términos históricos su implantación es de ayer mismo, hemos acumulado la suficiente experiencia como para aprender algunas cosas. Nos hemos sumergido en las aguas turbias de la lectura interrumpida, de la atención discontinua y de un pensamiento saltimbanqui que brinca sin saber bien dónde va a caer; ya estamos notando cuáles son las consecuencias. Quizá sea el momento de volver por una temporada o al menos por unas horas cada día a la casa de la atención y de la concentración113. No será sencillo, supondrá en muchos casos un esfuerzo apreciable, pero de él depende poder seguir desempeñando ciertas tareas con rigor y, en el caso concreto de la filosofía, continuar manteniendo despejado el acceso a los textos de la tradición, a los que no se puede renunciar si se quiere comprender quiénes somos hoy.

_____

113. Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas es precisamente el título de un interesante libro de Maryanne Wolf (traducción de María Maestro, Deusto, Barcelona, 2020) que defiende la necesidad de este regreso.

Bibliografía

Abelardo, Pedro: Historia de mis desventuras, traducción de José María Cigüela, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1983.

Arendt, Hannah: «La crisis en la educación», en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, traducción de Ana Poljak, Península, Barcelona, 1996.

Baricco, Alessandro: The Game, traducción de Xavier González, Anagrama, Barcelona, 2019.

Benedicto, Jorge (dir.): Informe Juventud en España 2016, Instituto de la Juventud, Madrid, 2017.

Birkerts, Sven: Elegía a Gutenberg. El futuro de la lectura en la era electrónica, traducción de Daniel Manzanares, Alianza, Madrid, 1999.

Carr, Nicholas: Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?, traducción de Pedro Cifuentes, Taurus, Madrid, 2011.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dirs.): Historia de la lectura en el mundo occidental, traducción de María Barberán, Mari Pepa Palomero, Fernando Borrajo y Cristina García, Taurus, Madrid,

2001.

Chartier, Roger:

—«¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros», en Co-herencia, 4, nº 7, 2007, pp. 119-129.

—«El futuro del libro y el libro del futuro», conversación con Antonio Rodríguez de las Heras, en Litterae. Cuadernos sobre Cultura Escrita, 1, 2001, pp. 11-40.

—«Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital», en Revista de Estudios Sociales, 64, 2018, pp. 119-124.

Cipolla, Carlo: Allegro ma non troppo, traducción de Maria Pons, Crítica, Barcelona, 1991.

Clemente, Enrique: El proyecto de la casa de Ludwig Wittgenstein en Skjolden, Noruega, Universidad Politécnica de Valencia, 2015.

Corbin, Alain: Historia del silencio. Del renacimiento a nuestros días, traducción de Jordi Bayod, Acantilado, Barcelona, 2019.

Cordón, José Antonio:

—«¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital?», en Revista Interamericana de Bibliotecología, Medellín (Colombia), Vol. 38, 2, 2015, pp. 137-145.

—«De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital», en Raquel Gómez Díaz (ed.): Polisemias virtuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural, Ediciones de la USAL, Salamanca, 2010, pp. 39-84.

Dahl, Svend: Historia del libro, traducción de Alberto Adell, Alianza, Madrid, 1982.

Deleuze, Gilles: Nietzsche y la filosofía, traducción de Carmen Artal, Anagrama, Barcelona, 1993.

De Libera, Alain: Pensar en la Edad Media, traducción de José Mª Ortega y Gonçal Mayos, Anthropos, Barcelona, 2000.

Descartes, René:

—Discurso del método, traducción de Manuel García Morente, Gredos, Madrid, 2011.

—Reglas para la dirección del espíritu, traducción de Luis Villoro, Gredos, Madrid, 2011.

Durkheim, Emile: Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución pedagógica en Francia, La Piqueta, Madrid, 1992.

Eco, Umberto: De la estupidez a la locura. Crónicas para el futuro que nos espera, traducción de Helena Lozano y Maria Pons, Lumen, Barcelona, 2016.

Ferraris, Maurizio: La imbecilidad es cosa seria, traducción de Marco Aurelio Galmarini, Alianza, Madrid, 2018.

Foer, Franklin: Un mundo sin ideas. La amenaza de las grandes empresas tecnológicas a nuestra identidad, traducción de Pablo Hermida, Paidós, Barcelona, 2017.

Gadamer, Hans-Georg:

—La educación es educarse, traducción de Francesc Pereña, Paidós, Barcelona, 2000.

—Verdad y Método, traducción de Ana Agud y Rafael de Agapito, Sígueme, Salamanca, 1991.

Galparsoro, José Ignacio:

—«Filosofía y escritura electrónica: los riesgos de la ‹nueva oralidad»», en Ontology Studies, 8, 2008, pp. 297-306.

—«La filosofía como antropotécnica no biomédica», en Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason, 63, 2019, pp. 55-79.

Gomá Lanzón, Javier: Razón: portería, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2014.

Hadot, Pierre: ¿Qué es la filosofía antigua?, traducción de Eliane Cazenave Tapie, FCE, México, 1998.

Haidt, Jonathan y Lukianoff, Greg: La transformación de la mente moderna, traducción de Verónica Puertollano, Ediciones Deusto, Barcelona, 2019.

Havelock, Eric A.: La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente, traducción de Luis Bredlow, Paidós, Barcelona, 1996.

Hegel, G.W.F.:

—Escritos pedagógicos, traducción de Arsenio Ginzo, FCE, Madrid, 1991.

—Introducción a la Historia de la Filosofía, traducción de César Ruiz, Escolar y Mayo, Madrid, 2012.

Heráclito: Fragmentos, en Los filósofos presocráticos, I, traducción de Conrado Eggers y Victoria E. Juliá, Gredos, Madrid, 1981.

Hernández-Pacheco, Javier: ¡Usted primero! Filosofía de las buenas maneras, Ediciones Encuentro, Madrid, 2004.

Hume, David: Tratado de la naturaleza humana, traducción de Félix Duque, Editora Nacional, Madrid, 1981.

Jean Paul: Elogio de la estupidez y otros textos sobre idiotas, traducción de Juan de Sola, Cómplices Editorial, Barcelona, 2012.

Jaeger, Werner: Paideia. Los ideales de la cultura griega, traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, FCE, México, 2000.

Kant, Immanuel:

—Pedagogía, traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual, Akal, Madrid, 2003.

—Crítica de la razón pura, traducción de Pedro Ribas, Alfaguara, Madrid, 1988.

—Lógica. Un manual de lecciones, traducción de Mª Jesús Vázquez, Akal, Madrid, 2000.

Labarre, Albert: Historia del libro, traducción de Omar Álvarez, Siglo XXI, México, 2002.

Lanier, Jaron: Diez razones para borrar tus redes sociales de inmediato, traducción de Marcos Pérez, Debate, Madrid, 2018.

Le Goff, Jacques: Los intelectuales en la Edad Media, traducción de Alberto L. Bixio, Gedisa, Barcelona, 1990.

Lledó, Emilio:

—Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía, Taurus, Madrid, 2018.

—El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria, Círculo de Lectores, Barcelona, 1992.

Maffei, Lamberto: Alabanza de la lentitud, traducción de Carlos Olalla, Alianza, Madrid, 2016.

Manguel, Alberto: Una historia de la lectura, traducción de Jose Luis López, Círculo de Lectores, Barcelona, 2001.

Marrou, Henry-Irenee: Historia de la educación en la antigüedad, traducción de Yago Barja de Quiroga, Akal, Madrid, 1985.

Millán, José Antonio: La lectura y la sociedad del conocimiento, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación, 2000.

Monk, Ray: Ludwig Wittgenstein, traducción de Damián Alou, Anagrama, Barcelona, 2002.

Montaigne, Michel de: Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay), traducción de J. Bayod, Acantilado, Barcelona, 2007.

Moreno, César: «Allí arriba, en la amplia proximidad de todas las cosas› Espaciamientos de M. Heidegger [Todtnauberg]», en Diferenz. Revista internacional de estudios heideggerianos y sus derivas contemporáneas, Nº 0: Semblantes, julio, 2014, pp. 41-58.

Musil/Erdmann: Sobre la estupidez, traducción de Francisco de Lara, Abada, Madrid, 2007.

Ong, Walter J.: Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, traducción de Angélica Scherp, FCE, Buenos Aires, 1996.

Ortega y Gasset, José: Origen y epílogo de la filosofía, Alianza, Madrid, 1981.

Passmore, John: Filosofía de la enseñanza, traducción de Federico Patán, FCE, México, 1983.

Pérez Cortés, Sergio: Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua, Siglo XXI, México, 2009.

Platón:

—Apología, traducción de J. Calonge, E. Lledó y C. García Gual, Gredos, Madrid, 1985.

—República, traducción de Conrado Eggers Lan, Gredos, Madrid, 1986.

—Teeteto, traducción de Fernando García, Gredos, Madrid, 1988.

—Menón, traducción de F. J. Olivieri, Gredos, Madrid, 1987

Postman, Neil: Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del 'show business', traducción de Enrique Odell, La Tempestad, Barcelona, 2012.

Puig Punyet, Enric: La gran adicción. Cómo sobrevivir sin internet y no aislarse del mundo, Arpa, Barcelona, 2017.

Redondo, Pablo y Salgado, Sebastián: Una historia de la filosofía para la vida cotidiana, Maia, Madrid, 2013.

Rodríguez, Ramón: «Las paradojas de una filosofía mundana. En torno a la relación entre filosofía y mundo de la vida», en Mª del Carmen Paredes (ed.): Intencionalidad, mundo y sentido, Ediciones de la USAL, Salamanca, 2003, pp. 69-80.

Ruiz de Samaniego, Alberto: «El engaño y el estilo. Ludwig Wittgenstein en su cabaña», en Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes, 25, 2015, pp. 12-15.

Santos Castro, Juan Manuel: «La moralidad de la apariencia. Buenas maneras e inclusión social en David Hume», en Universitas Philosophica, 66, año 33, pp. 265-292.

Savater, Fernando: El valor de educar, Ariel, Barcelona, 2001.

Schopenhauer, Arthur: Parerga y Paralipómena, Valdemar, Madrid, 2009.

Séneca: Epístolas morales a Lucilio, traducción de Ismael Roca, Gredos, Madrid, 1989.

Serres, Michel: Pulgarcita, traducción de Vera Waksman, FCE, Buenos Aires, 2013.

Sharr, Adam: La cabaña de Heidegger. Un espacio para pensar, traducción de Joaquín Rodríguez, Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2015.

Vallejo, Irene: El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo, Siruela, Madrid, 2019.

Villanueva, Darío: «Lectura y nativos digitales», en Suplementos SinoELE, 3, 2010, pp. 1-21.

Wolf, Maryanne:

—Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura, traducción de Martín Rodríguez-Courel, Ediciones B, Barcelona, 2008.

—Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas, traducción de María Maestro, Deusto, Barcelona, 2020.

Índice

PRESENTACIÓN

Filósofos educadores, y viceversa: avisos para el presente

Sócrates vs Instagram

Las exigencias del filósofo

En el taller medieval

El juicio informado de Montaigne

El aprendizaje de la decepción en Descartes

Hume y la delicadeza de trato

Kant: «Game over»

Hegel no aprende a aprender

Un viaje formativo de ida y vuelta

La crisis (crónica) de la educación

El eclipse del «logos»

La filosofía, hacia la zona de penumbra

La cantera «iGen»

Soportes de la filosofía

Lecturas de ayer y de hoy

En busca de espacios para pensar

Escribir en la era de la nueva oralidad

Malos tiempos para la reflexión

Superficiales y entretenidos

A eso lo solíamos llamar pensar

Aprender a filosofar

La lucha contra la estupidez

La filosofía del futuro y el futuro de la filosofía

BIBLIOGRAFÍA